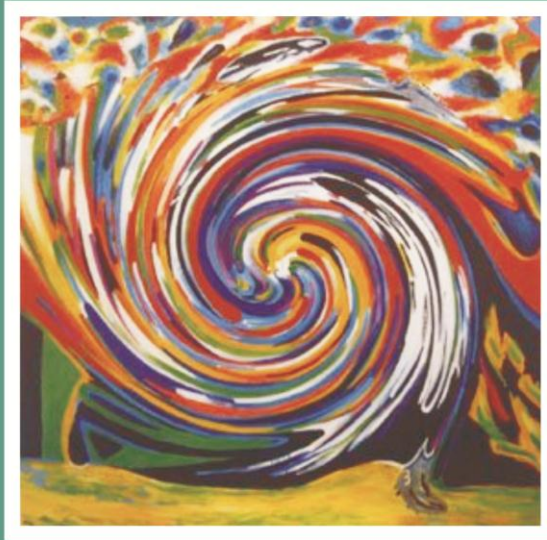


ISSN 2237-8049 Online

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 12, Número 26, janeiro a abril de 2020



**UniLaSalle**  
Rio de Janeiro

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

UNILASALLE-RJ

Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar

Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro

Brasil

CEP 24.240-030

Link:

[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)

Email: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto:rcd.uni@lasalle.org.br)

2020

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação quadrimestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link:

[http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)

Email: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto:rcd.uni@lasalle.org.br)

Copyright © — 2009 by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

É permitida a reprodução dos artigos com a menção da fonte.

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

**A Revista possui DOI, relativo a cada artigo, informado na primeira página.**

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

CITEFACTOR; DIALNET; DOAJ; DRJI; EBSCO; EZB – ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK; FONDS RICOEUR; GOOGLE ACADÊMICO; JOURNALTOCS; LATINDEX; LIBTOC; LIVRE!; OPEN UNIVERSITY MALAYSIA; REDIB; SCITITLES; SEER; SUMÁRIOS.ORG; THE OPEN ACCESS DIGITAL LIBRARY; TROVE.

Solicita-se permuta / Exchange requested.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro  
Universitário La Salle do Rio de Janeiro. V. 12, n. 26 (jan./abr. 2020). Niterói, RJ,  
2020 [on-line].

Quadrimestral.  
e-ISSN 2237-8049.

I. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. II. Província La Salle  
Brasil-Chile. Salle Brasil-Chile. III. Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.

Ficha catalográfica elaborada por Sabrina Ferreira Galliano Bera Carneiro CRB7/5687

EDITORA

*Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles*

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

*Ana Ivenicki* – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

*Cristina Maria D’Ávila Teixeira* – Universidade Federal da Bahia e Universidade do Estado da Bahia – BA

*Dirléia Fanfa Sarmiento* – Centro Universitário La Salle – RS

*Jardelino Menegat* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – RS

*Jéssica do Nascimento Rodrigues* – Universidade Federal Fluminense – RJ

*José Leon Crochick* – Universidade de São Paulo – SP

*Josiane Magalhães* – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade do Estado de Mato Grosso – MT

*Maria Emília Amaral Engers* – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS

*Meirecele Caliope Leitinho* – Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará – CE

*Mônica Pereira dos Santos* – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

*Naura Syria Carapeto Ferreira* – Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti – PR

*Paulo Fossatti* – Centro Universitário La Salle – RS

*Pergentino Stefano Pivatto* – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS

*Ronaldo Rosas Reis* – Universidade Federal Fluminense – RJ

Sergio de Souza Salles – Universidade Católica de petropolis - RJ

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

*Adriana Bolaños Hernández* – Centro de Estudios Superiores La Salle – México

*Angel Garcia del Dujo* – Universidade de Salamanca – Espanha

*Carlo Baldari* – Istituto Universitario di Scienze Motorie – Itália

*Carolina Sousa* – Universidade do Algarve e Universidade de Évora – Portugal e Universidade de Huelva – Espanha

*Edgar Genuino Nicodem, fsc* – Província La Salle Brasil-Chile

*Esther Fragoso Fernández* – Universidad La Salle Pachuca – México

*Flavio Pajer, fsc* – European Religious Education News – Itália

*Helena Ralha-Simões* – Universidade do Algarve – Portugal

*Luis Fernando Garcés Giraldo* – Corporación Universitaria Lasallista – Colombia

*María De Los Ángeles Cecilia Coronel Perea* – Universidad La Salle Pachuca – México

*María De Los Angeles Rodriguez Gálquez* – Corporación Universitaria Lasallista – Colombia

COMISSÃO EDITORIAL DO UNILASALLE-RJ

*Angelina Accetta Rojas*

*Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel*

*Sergio de Souza Salles*

REVISOR

*Rodrigo Monteiro*

ASSISTENTE EDIÇÃO

*Anna Cristina Costa Farias*

EDITORAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

*Anna Cristina Costa Farias e Diego Andrade*

EDITORA

LA SALLE-RJ

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferencialmente os que atuam em Pós-Graduação Stricto Sensu.

## Sumário/Summary

**Observação preliminar: desde o número 15, os artigos estão com DOI informado na primeira página de cada texto.**

<b>Editorial.....</b>	<b>7</b>
<b>Adaptabilidade de carreira, maturidade para escolha profissional e habilidades sociais na adaptação à universidade em estudantes universitários.....</b>	<b>9</b>
<i>Career adaptability, maturity for professional choice and social skills in students university adaptation</i>	
Adriana Benevides Soares Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Heloisa Passos e Martins Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.	
<b>As novas causas de impedimento do Juiz (Artigo 144 do NCPD).....</b>	<b>24</b>
<i>The New Causes of Judge's impediment (NCPD Article 144)</i>	
Marcelo Pereira de Almeida Universidade Católica de Petrópolis e Universidade Federal Fluminense, Brasil. Bárbara Gomes Lupetti Baptista Universidade Federal Fluminense e Universidade Veiga de Almeida, Brasil.	
<b>Criação de uma animação a partir da percepção de gênero para crianças.....</b>	<b>36</b>
<i>Creation of an animation from the perception of gender for children</i>	
Shalimar Gallon Faculdade Meridional, Brasil. William Stefano Rollwagen Universidade de Passo Fundo, Brasil. Priscila Sardi Cerutti Faculdade Anhanguera, Brasil. Daniel de Salles Canfield Universidade de Passo Fundo, Brasil.	
<b>Velhice e saúde mental: desafios interseccionais para pessoas em situação de rua.....</b>	<b>49</b>
<i>Old age and mental health: Intersectional challenges for people in street situation</i>	
Kelly Maria Gomes Menezes Universidade Federal do Ceará, Brasil. Sílvio Rodrigo Alves Ferreira Universidade Estadual do Ceará, Brasil.	

<b>Saberes e práticas docentes sob o olhar dos professores de uma escola pública.....</b>	<b>63</b>
<i>Teaching knowledge and practices from the perspective of public school teachers</i>	
Polliana de Luna Nunes Barreto Universidade Federal do Cariri, Brasil. Sayron Rilley Carmo Bezerra Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil.	
<b>Ensino do futebol nas licenciaturas dos cursos de Educação Física da grande Porto Alegre/RS.....</b>	<b>77</b>
<i>Teaching football in undergraduate Physical Education courses in the greater Porto Alegre / RS</i>	
Gilberto Ferreira da Silva Universidade La Salle Canoas, Brasil. Otávio Nogueira Balzano Universidade Federal do Ceará, Brasil. Abraham Lincoln de Paula Rodrigue Universidade Federal do Ceará, Brasil.	
<b>A indisciplina escolar na percepção dos profissionais da área da educação.....</b>	<b>89</b>
<i>The school indiscipline in the perception of professionals in the area of education</i>	
Daniela Castro dos Reis Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil. Noemia Pereira Caes Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil. Vanusa dos Santos Silva Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil.	
<b>A teia de Aracné: o empoderamento na tessitura de políticas públicas voltadas às mulheres.....</b>	<b>104</b>
<i>Aracné's web: the empowerment in the writing process of women's public policie</i>	
Graziela Cucchiarelli Werba Universidade Luterana do Brasil, Brasil. Sabrina Gonçalves Rubert	
<b>FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos.....</b>	<b>116</b>
<i>FolcloLibras: traditional songs accessible to the deaf</i>	
Alessandra Teles Sirvinskas Ferreira Universidade Federal Fluminense, Brasil. Ruth Maria Mariani Braz Universidade Federal Fluminense, Brasil. Isabel Cristina Nonato de Farias Melo Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.	

<b>O descompasso entre a inovação tecnológica e o cenário jurídico das Startups no Brasil.....</b>	<b>137</b>
<i>The disproportionality between technological innovation and the legal scenario of startups in Brazil</i>	
Silvia Regina Siqueira Loureiro Oliveira Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Bruna Ribeiro de Souza Arnaut Amadio Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.	
<b>Normas para publicação.....</b>	<b>152</b>
<i>Guidelines for publication.....</i>	<i>158</i>

## Editorial

A Revista Conhecimento & Diversidade/RCD ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. De caráter interdisciplinar, a RCD recebe artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de educação, ensino, assim como a própria área interdisciplinar, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem.

O número 26 da revista traz, no espírito de Conhecimento & Diversidade, resultados de pesquisa nas temáticas de ensino, inclusão, questões de gênero, inovações jurídicas e debates sobre velhice e saúde mental e ensino de música para surdos. Neste número, ressaltase a inclusão de artigos com ricas pesquisas qualitativas em ótica interdisciplinar, assim como debates de mudanças legislativas contemporâneas.

Em *Adaptabilidade de carreira, maturidade para escolha profissional e habilidades sociais na adaptação à universidade em estudantes*, Adriana Benevides Soares e Heloisa Passos e Martins discutem teoricamente a adaptação de estudantes à Universidade e analisam variáveis psicossociais associadas à permanência de universitários em Instituições de Ensino Superior. Dentre estas, debatem-se: as habilidades sociais, entendidas enquanto comportamentos necessários para uma relação interpessoal saudável de acordo cada cultura, a adaptabilidade à carreira propriamente dita, com o equilíbrio entre o trabalho e vida pessoal, e a maturidade profissional, definida como o conjunto de comportamentos que visam à escolha profissional de forma madura e consciente.

*As novas causas de impedimento do Juiz (Artigo 144 do NCPC)*, artigo de Marcelo Pereira de Almeida e Bárbara Gomes Lupetti Baptista, discute a imparcialidade do magistrado ao proferir as suas Sentenças enquanto uma garantia processual. Na pesquisa conduzida, apresenta-se importante análise comparativa entre o Código de Processo Civil revogado (1973) e o Código de Processo Civil vigente (2015) no que concerne às alterações nos vícios que comprometem a imparcialidade, bem como o efeito que tem na questão os prazos, o procedimento de julgamento, os seus recursos e os possíveis efeitos resultantes da Arguição do Impedimento.

Shalimar Gallon, William Stefano Rollwagen, Priscila Sardi Cerutti, Daniel de Salles Canfiel, no texto *Criação de uma animação a partir da percepção de gênero para crianças*, analisam como o ambiente social dos primeiros anos de vida influencia na classificação de gênero. O trabalho se desenvolve a partir de interessante pesquisa qualitativa com alunos do quinto ano do ensino fundamental e da elaboração de uma animação.

Em *Velhice e saúde mental: desafios interseccionais para pessoas em situação de rua*, Kelly Maria Gomes Menezes e Sílvio Rodrigo Alves Ferreira, refletem sobre a saúde mental na vivência da velhice em situação de rua. Com metodologia qualitativa com base na história oral, os autores concluem que há muito baixo acesso ao cuidado com a saúde mental e que existem diferenças perversas de se viver o envelhecimento nas ruas. Ademais, a enorme gama de consequências dessa dupla vulnerabilidade pode ser observada em múltiplas dimensões: social, cultural, emocional, de saúde, entre outras.

Já o artigo *Saberes e práticas docentes sob o olhar dos professores de uma escola pública*, de Polliana de Luna Nunes Barreto e Sayron Rilley Carmo Bezerra, analisam



aspectos importantes da formação docente no Brasil no que concerne à articulação dos saberes docentes. A partir de uma abordagem qualitativa, os pesquisadores mostram que há uma conexão entre a previsão da literatura sobre o tema e a continuidade da representação do docente como vocacionado.

O artigo *Ensino do futebol nas licenciaturas dos cursos de Educação Física da grande Porto Alegre/RS*, por sua vez, têm como objeto da análise ementas das disciplinas de futebol de 9 cursos de licenciatura em Educação Física da grande Porto Alegre/RS. Gilberto Ferreira da Silva, Otávio Nogueira Balzano e Abraham Lincoln de Paula Rodrigues buscam analisar com essa metodologia se a formação do docente de educação física contempla o aspecto sociocultural do futebol e o protagonismo do afro-brasileiro no esporte. Os resultados, no entanto, mostraram que as ementas são compostas por conhecimentos e metodologias hegemônicas de ensino e negam o processo de inserção do afrodescendente no mundo.

A *indisciplina escolar na percepção dos profissionais da área da educação*, texto de Daniela Castro dos Reis, Noemia Pereira Caes e Vanusa dos Santos Silva, analisa o conceito de indisciplina, assim como as principais causas da indisciplina no contexto escolar à partir das percepções dos educadores, com pesquisa realizada em dois municípios localizados no sudeste paraense, tendo como participantes 17 profissionais.

Graziela Cucchiarelli Werba e Sabrina Gonçalves Rubert, em *A teia de Aracné: o empoderamento na tessitura de políticas públicas voltadas às mulheres*, partem de uma revisão histórica do feminismo entrelaçada com o mito de Aracné, mostrando como as conquistas deste movimento em termos de políticas públicas foram e são vitais para a garantia dos Direitos Humanos das mulheres no seu longo processo emancipatório.

O artigo *FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos*, de Alessandra Teles Sirvinskaskas Ferreira, Ruth Maria Mariani Braz e Isabel Cristina Nonato de Farias Melo, apresenta um belo trabalho de produção de material didático audiovisual que auxilie o professor no processo de ensino das cantigas de roda para alunos surdos, testado com os alunos no setor de Educação Infantil no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Por fim, em *O Descompasso Entre a Inovação Tecnológica e o Cenário Jurídico das Startups no Brasil*, Silvia Regina Siqueira Loureiro Oliveira e Bruna Ribeiro de Souza Arnaut Amadio refletem sobre como são recepcionadas tais inovações pelo Brasil e quais as consequências para o cenário empreendedor. O artigo analisa as discussões judiciais do paradigmático caso do aplicativo Uber e realiza também comparações o caso americano.

Denise Salles  
Editora

# **Adaptabilidade de carreira, maturidade para escolha profissional e habilidades sociais na adaptação à universidade em estudantes universitários**

*Career adaptability, maturity for professional choice and social skills in students university adaptation*

Adriana Benevides Soares\*  
Heloisa Passos e Martins\*\*

## **Resumo**

Este estudo visa discutir teoricamente a adaptação de estudantes à Universidade considerando variáveis psicossociais que a literatura tem mostrado estarem associadas à permanência de universitários na Instituição de Ensino Superior. Há pesquisas que indicam que além da importância econômica e vocacional, a universidade é local de aprimorar o desenvolvimento pessoal, obter mudanças de atitudes, valores, desenvolvimento de carreira e qualidade de vida. Entretanto, a transição do Ensino Médio para o Superior, embora traga benefícios aos alunos, pode trazer também vivências negativas, considerada por alguns como geradora de momentos críticos. São apresentadas e discutidas, com isso, variáveis relacionadas à adaptação à Universidade: as habilidades sociais (comportamentos necessários para uma relação interpessoal saudável de acordo com os parâmetros de cada cultura), a adaptabilidade à carreira (o equilíbrio almejado entre o trabalho e vida pessoal) e a maturidade profissional (conjunto de comportamentos que visam à escolha profissional de forma madura e consciente).

**Palavras-chave:** Adaptação a Universidade. Estudantes universitários. Variáveis psicossociais.

---

\* Doutorado em Psicologia Cognitiva pelo Université de Paris Sud, França; Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Email: [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)

\*\* Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Email: [heloisapem@gmail.com](mailto:heloisapem@gmail.com)

## Abstract

This study aims to discuss theoretically the adaption of students to the University considering psychosocial variables which the literature has shown to be associated with the permanence of university students in the Institution of Higher Education. There are studies that indicate that besides the economic and vocational importance, the university is a place to improve personal development, to obtain changes of attitude, values, career development and quality of life. However, the transition from the High School to the Higher Education, while bring benefits to students can also bring negative experiences, considered by some to generate critical moments. Along with this, are presented and discussed variables related to the adaptation to the University: social skills (behaviors necessary for a healthy interpersonal relationship according to the parameters of each culture), adaptability to the career (the desired balance between work and personal life) and professional maturity (set of behaviors aimed at professional choice in a mature and conscious way).

**Keywords:** Adaptation to University. University students. Psychosocial variables.

## Introdução

A vida universitária é capaz de gerar conflitos e crescimentos para os estudantes que passam pela transição ao sair do Ensino Médio para cursar o Ensino Superior. Esse processo de adaptação para o ambiente universitário pode exigir recursos pessoais para o enfrentamento de variados desafios acadêmicos, institucionais, sociais e emocionais e traz o desenvolvimento de novas estruturas de funcionamento interpessoal e pessoal (CHICKERING; REISSER, 1993; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007; MARGOLIS, 1981; MATTANAH; HANCOCK; BRAND, 2004; MONTEIRO, 2008; SECO et al., 2005; TINTO, 1993; VIEIRA JR; GRANTHAM, 2011; TOMÁS et al., 2015). Tais embates e exigências se dão pelas diversas modificações ocorridas nos primeiros meses de ingresso à Universidade: mudanças como novos hábitos de estudo, necessidades de gerenciar dinheiro e tempo, relações interpessoais, requerem outras e de novas formas de conhecimento e relacionamento. Verifica-se com isso, que as variadas transformações decorrentes do ingresso universitário podem resultar em uma experiência estressora para muitos estudantes, sendo também considerada uma forma de desenvolvimento para a vida adulta (SOARES; PRETTE, 2015) e que, em muitos casos, os alunos não estão preparados.

Ao iniciar os estudos no Ensino Superior, portanto, muitas vezes configura-se como um momento de vulnerabilidade, sendo confirmado pelo aumento da busca por atendimento de serviços de apoio a carreira e por atendimentos psicoterápicos aferidos devido aos altos índices de evasão (TEIXEIRA et al., 2008; BARDAGI; ALBANAES, 2015). De acordo com o estudo de Bardagi e Albanaes (2015), baixos níveis de adaptabilidade, em conjunto com baixos índices de realização pessoal, assim como alto nível de neuroticismo podem ter relação com complicações e dificuldades na satisfação e no envolvimento universitário. Pessoas predispostas a afetos negativos podem ter mais dificuldades em relação à adaptabilidade acadêmica, pois o ambiente universitário não está preparado para acolher ou preparar os indivíduos para as mudanças decorrentes da passagem do Ensino Médio para o Superior (BARDAGI; ALBANAES, 2015). A forma com que o estudante se adapta e se integra à universidade influencia em seu desenvolvimento no Ensino Superior, tanto na formação acadêmica como na esfera psicossocial. Com isso, estar adaptado ao ambiente universitário

pode ser entendido como uma manifestação importante de habilidades e do interesse do estudante para um direcionamento inicial à sua vida enquanto futuro profissional (ALBERT; TEIXEIRA, 2015).

No ingresso à Universidade diversos fatores podem contribuir para uma boa adaptação a esta nova realidade sendo os comportamentos para boas relações interpessoais, habilidades essenciais para o ajustamento do estudante. Os laços criados tanto com o corpo discente quanto com os docentes, funcionários e gestores permitem interações e crescimento pessoal, pois recorrem das habilidades sociais do indivíduo (PINHO et al., 2013). As habilidades sociais e a competência social se veem presentes nessa trajetória acadêmica e o desenvolvimento das mesmas pode ocorrer, por exemplo, por meio de observações das relações ali obtidas e de orientações recebidas, além de outras possíveis possibilidades de aprendizagem dentro do meio universitário (SOARES; PRETTE, 2015). Para França-Freitas, Prette e Prette (2017) o construto das habilidades sociais está intimamente ligado ao processo de adaptação ao Ensino Superior. Isso ocorre pelo fato de que a adaptação envolve ao mesmo tempo aspectos tanto acadêmicos como sociais, na medida em que o estudante lida com o próximo e experiencia novas vivências. Ser competente socialmente, portanto, pode levar a uma melhor satisfação pessoal e conseqüente maior engajamento e adaptação.

Também durante o período de acomodação à universidade, advindo também de grandes mudanças pessoais, percebe-se a exigência de maior responsabilidade, maturidade e necessidade de uma posição proativa perante as adversidades no cotidiano universitário (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2016). Conforme Soares e Prette (2015), a transição do Ensino Médio para o Superior demanda bastante amadurecimento do aluno para lidar com todas essas mudanças e a forma como se toma a decisão por uma carreira, tendo conhecimento de suas habilidades pessoais e as requeridas pela profissão, podem ser fundamentais para o engajamento do estudante com a instituição e com o curso. A maturidade para a escolha laboral define-se como um conjunto de conhecimentos e atitudes que uma pessoa pode acumular para praticar sua escolha vocacional de forma autônoma e consciente. Essa escolha envolve tanto fatores pessoais, como culturais e sociais e é por meio da maturidade que é possível dispor de uma maior quantidade de ferramentas para que a escolha com a carreira seja satisfatória (COLOMBO; PRATI, 2018).

Além de necessidade de habilidades sociais e de maturidade para a escolha profissional para uma satisfatória transição e permanência no ambiente universitário, pesquisas demonstram que o estudante deve também se preparar para o exercício da profissão e que a adaptabilidade à carreira permeia o dia a dia dos estudantes e pode influenciar na permanência no Ensino Superior. Conceitualmente, para Savickas (2013), a adaptabilidade à carreira é a junção de recursos, da pró-atividade e da capacidade de resolução de problemas dos sujeitos ao se depararem com atribuições e tarefas tanto atuais como antecipadas, que detém complexidade ou são desconhecidas pelos mesmos. Tal construto tem caráter multidimensional e se compõe de dimensões tais como a preocupação, o controle, a curiosidade e a confiança como principais pilares para uma adaptabilidade satisfatória (AUDIBERT; TEIXEIRA, 2015).

Tendo em vista a pluralidade de variáveis relativas a adaptação à universidade, o presente estudo tem como objetivo descrever e relacionar os construtos: habilidades sociais, maturidade para a escolha profissional e adaptabilidade de carreira. Dessa forma, pretende-se entender a relevância de cada construto e sua relação com a adaptação ao meio universitário.

Quando o estudante não consegue se ajustar ao meio universitário por não estar devidamente preparado para enfrentar os desafios do Ensino Superior e evade, isso significa um importante desperdício financeiro, pois recursos investidos não retornarão. Além disso, no âmbito pessoal pode ocorrer um sentimento de frustração, desamparo, insegurança e medo de fracasso. No âmbito social, deixa-se de preparar um novo profissional e de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e para o crescimento da economia.

## **Maturidade profissional**

Frente ao complexo momento de decisão vivenciado pelo adolescente com a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, a maturidade para a escolha de carreira torna-se relevante para que o ofício a ser seguido supra as necessidades e objetivos do sujeito. A maturidade se refere ao conjunto de conhecimentos e atitudes que o indivíduo obtém para realizar, de forma independente e consciente sua escolha profissional. Entende-se que o indivíduo passe a ter mais ferramentas para que se torne um trabalhador satisfeito na carreira preferida (COLOMBO; PRATI, 2014). Neste estágio de desenvolvimento e transição para a idade adulta, portanto, o comportamento de escolha e decisão está entre as variadas formas que o jovem encontra como enfrentamento. A decisão de um futuro é influenciada pelas mudanças psicológicas, físicas e principalmente sociais que muitas vezes podem ser marcadas pela autonomia e dedicação dos jovens, mas também por momentos de ansiedade e estresse. Tal opção de futuro feita pelo indivíduo depende de diversos fatores, como a construção de padrões comportamentais, história de vida e a cultura. As influências das relações estabelecidas com os pais, familiares, amigos, instituições e outros ambientes culturais podem facilitar ou dificultar a tomada de decisão desses jovens, seja para as atividades laborais ou para outras situações de vida (LORGA, 2017).

A literatura mostra que a maturidade para a escolha de carreira tem sido estudada no âmbito de variáveis sociodemográficas e culturais, assim como investigações sobre possíveis mudanças na maturidade com procedimentos de intervenção profissional e vocacional (Junqueira & Melo-Silva, 2014). São exemplos de estudos que correlacionam a maturidade com intervenções de orientação profissional os de Colombo e Prati (2014), Junqueira e Melo-Silva (2014) e Lorga (2017).

O objetivo de Colombo e Prati (2014) foi estudar e identificar as possíveis relações entre habilidades sociais, maturidade e inserção no mercado de trabalho em adolescentes. Participaram do estudo alunos do Ensino Médio tanto de escolas públicas como de privadas. Os resultados sinalizaram uma relação positiva entre maturidade e habilidades sociais. Também foi observada a importância de intervenções de orientação profissional para o desenvolvimento da maturidade de carreira.

Outros autores, como Junqueira e Melo Silva (2014), também estudaram a interferência de orientação profissional na maturidade de adolescentes e identificaram que a maior parte dos sujeitos foi classificada com o nível a baixo da média no início do atendimento. Os resultados comparativos com o antes e o depois da intervenção de orientação profissional foi o desenvolvimento de maturidade. Ambos os estudos, de Colombo e Prati (2014) e Junqueira e Melo Silva (2014) relacionam a diferença entre escolas públicas e privadas, assim como aos turnos de estudo (manhã x noite). Para Junqueira e Melo Silva

(2014) os adolescentes que estudavam nas escolas públicas no turno da manhã obtiveram maior conhecimento da realidade educativa e socioprofissional e maior maturidade na Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP). Já os alunos de escolas públicas que estudavam a noite, apresentaram melhor nível de autoconhecimento. Os alunos de escolas particulares no turno da noite, por sua vez, apresentaram melhor repertório de habilidades sociais no autocontrole e na desenvoltura social.

Lorga (2017) observou, comparando as escolas públicas e privadas, que as escolas públicas atingiram a classificação média ou acima da média, em relação as escolas privadas. Tal resultado demonstra maior maturidade dos estudantes de escolas públicas, com 65% do escore total comparados aos alunos das escolas particulares que apresentaram 36%. Além da distinção entre escolas públicas e privadas em seus variados turnos, Cattani, Teixeira e Ourique (2016) pesquisaram a hipótese de uma relação direta entre a renda familiar e a maturidade dos estudantes. Foram feitas duas análises de correlação de renda e escolaridade dos pais com o escore do Inventário de Maturidade de Carreira (IMC). Conclui-se que nem a escolaridade dos pais, nem a renda possuem relação direta com o grau de amadurecimento dos estudantes. Verifica-se assim que a madureza de um jovem no período de escolha vocacional provavelmente está associada a outras variáveis que não a questão socioeconômica somente. Os autores ainda relatam que os aspectos da experiência de vida e subjetividade particular dos jovens podem ser relevantes no processo do desenvolvimento da maturidade para a escolha ocupacional (CATTANI; TEIXEIRA; OURIQUE, 2016). A escolha por uma carreira pode ser árdua para muitos sujeitos. As inúmeras opções trabalhistas, dificuldades e conflitos presentes na vida do adolescente exigem uma maior maturação da carreira para que o mesmo possa tomar decisões mais satisfatórias sobre seu futuro (CAMPOS; NORONHA, 2015). Com isso, uma alternativa possível e que vem demonstrando aspectos positivos na maturidade dos indivíduos é a intervenção de orientação profissional dada nas escolas ou em ambientes clínicos (COLOMBO; PRATI, 2014; JUNQUEIRA; MELO SILVA, 2014).

## **Habilidades sociais**

As habilidades sociais (H.S.) podem ser entendidas como a representação do conjunto de comportamentos que denotam um desempenho social ajustado, que é apresentado pelo padrão de relações interpessoais que uma pessoa possui. Esse desempenho é qualificado pela competência social, no qual o indivíduo é capaz de estabelecer relações interpessoais que alcancem os objetivos da interação, preservando as relações (TAVARES, COUTO; SILVA, 2012). Assim, essas interações podem ser caracterizadas de acordo com a habilidade de gerar efeitos sociais e pessoais almejados. Para Reyes Manrique (2016), pode-se também afirmar que as H.S. têm como finalidade; fornecer ao indivíduo instrumental para que o mesmo possa enfrentar a interação social e situacional de forma eficaz.

As H.S. podem ser consideradas como um comportamento imprescindível para uma relação interpessoal saudável e bem-sucedida, de acordo com os parâmetros de cada cultura. Tal comportamento é crucial nos mais variados tipos de situações sociais, como por exemplo, na família, no trabalho, em transporte coletivo e em locais de lazer e de consumo. Dessa forma, pode-se entender que a aquisição de H.S. é capaz de aumentar a percepção que uma

pessoa tem sobre si e sobre sua competência, o que pode estabelecer maior autoconfiança na resolução de problemas (PELLEGRINI; CALAIS; SALGADO, 2012).

A aquisição de H.S. também pode ser um elemento importante para melhora de fatores psicossociais, como resolução de problemas, ansiedade, problemas de âmbito interpessoal e melhoras na competência social global (FRANÇA-FREITAS; PRETTE; PRETTE, 2017). Há estudos que demonstram que as H.S. são aprendidas ao longo da vida do indivíduo e quanto mais cedo essa aprendizagem ocorre, mais recorrente as H.S. se tornam como um fator protetivo que promova qualidade de vida, saúde mental e bem-estar (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010; FALCÃO, 2014). Sobre o âmbito universitário e a relação das H.S. com a adaptação ao Ensino Superior, Comedis (2014) pontua a relação significativa das habilidades sociais com o desempenho acadêmico. Em seu estudo, objetivou explorar o desempenho acadêmico de estudantes do curso de Sociologia, as H.S. de cooperação, assertividade e a autocontrole e por conseguinte a relação das H.S. com o desempenho no curso. Não foram observadas relações significativas entre cooperação, assertividade e empatia com o desempenho acadêmico. Já os comportamentos pró-sociais em sala de aula, além de facilitar o relacionamento social, podem impactar na realização acadêmica do estudante. Tais condutas afetam diretamente uma gama de atividades acadêmicas preparatórias, como por exemplo, permanecer em alguma tarefa, fazer questionamentos e ouvir instruções (COMEDIS, 2014).

Soares et al. (2016) descrevem que o desenvolvimento de competências por parte do aluno pode ser relacionado com o sucesso na vida profissional e o Ensino Superior tem um papel de grande relevância de desenvolver competências de forma a preparar esses estudantes para o mercado de trabalho. Outro estudo feito por Soares et. al. (2017) aferiu relações entre as expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. Constatou-se que os construtos expectativas acadêmicas e H.S., em consonância, possibilitam melhores resultados na adaptação dos alunos ao Ensino Superior. Frente à transição feita pelos jovens para o meio acadêmico, o Ensino Superior é capaz de proporcionar aprendizagens sociais, o que abre espaço para o desenvolvimento da competência social e das habilidades sociais. Verificou-se, portanto que as H.S. estão presentes no ajustamento acadêmico e desempenho enquanto profissional, assim como também ao bem-estar psicológico dos alunos (SOARES; PRETTE, 2015).

Não obstante, Soares e Prette (2015) afirmam que variados desafios colocados aos universitários na fase de transição do Ensino Superior para o Ensino Médio. Vivências negativas ocorridas no ambiente acadêmico aos alunos, em suas situações interpessoais específicas, podem estar associadas de forma negativa às habilidades sociais. As H.S., portanto estão inseridas diretamente na dinâmica das relações interpessoais e os comportamentos sociais podem ter impacto tanto negativo como positivo na vivência do Ensino Superior. Segundo Soares e Prette (2015), a adaptação acadêmica, ao mesmo tempo em que necessita de habilidades de relacionamento, também demanda o aprimoramento deste conjunto de comportamentos interpessoais.

Um estudo feito por Lima e Soares (2015) averiguou que estudantes de variados cursos melhoram as H.S. após treinamento da mesma. Essa estratégia é associada de forma positiva para um melhor desempenho em indicadores tanto de adaptação à Universidade, como de comportamentos sociais acadêmicos. Por consequência, tal estudo defende a propagação de programas de H.S. para que os alunos universitários estejam mais bem

preparados para lidar com as demandas interpessoais (SOARES; PRETTE, 2015). Gomes e Soares (2013) também observaram que as H.S. estão associadas ao desempenho acadêmico, levando em conta que as habilidades de enfrentamento, autocontrole e autoafirmação podem interferir de maneira positiva no meio universitário.

No que se refere a diferenças de gênero e entre escolas públicas e privadas, Soares, Seabra e Gomes (2014) observaram que participantes do sexo masculino foram mais capazes cognitivamente, enquanto as mulheres eram mais competentes no âmbito comportamental das habilidades sociais, mais precisamente na habilidade de conversação. Em relação a variáveis do tipo de universidade, os estudantes de universidades públicas apresentaram escores significativamente maiores do que os de universidades particulares nos quesitos raciocínio lógico e dedutivo, autoestima e otimismo. Com isso, depreende-se que dependendo do gênero e do tipo de instituição, há diferentes demandas e competências cognitivas ou comportamentais para melhor adequação à Universidade.

Adaptar-se ao Ensino Superior implica em experimentar vivências tanto de caráter acadêmico como social. Dispor, portanto, de competência social pode aprimorar as vivências acadêmicas e permitir adquirir melhor satisfação pessoal, comprometimento, e aprendizado, e consequente adaptação (SOARES; PRETTE, 2015).

## **Adaptabilidade e educação à carreira**

A teoria do desenvolvimento de carreira começa a ser pesquisada na década de 1940 por Donald Super, que, até os dias de hoje, vem sendo estudada por vários autores, como Savickas (1997) e Duarte (2000). A teoria de Super (AMBIEL, 2014), chamada de *Life Span/Life Space*, passou por inúmeras atualizações até a década de 90. A dimensão denominada como *Life-Span* abrange o processo de desenvolvimento de carreira em conjunto com estágios do ciclo de vida e a realização de tarefas evolutivas. Tarefas estas entendidas como expectativas que ocorrem em processos de adaptação e devem ser cumpridas. Super (1996) nomeia cinco estágios de desenvolvimento de carreira: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento. Esses estágios se apresentam de forma linear com a idade de um indivíduo (BEDIN; SARRIERA; PARADISO, 2013).

Para Bedin, Sarriera e Paradiso (2013) a dimensão descrita como *Life-Space* é entendida como um espaço de vida no qual a pessoa possui diversos papéis que desempenha ao longo de sua vida. As funções exercidas não necessariamente aparecem em todas as épocas e também podem variar de relevância. São exemplos de papéis comuns na sociedade o de criança, de cidadão, de profissional e do estudante por exemplo. Ao longo dos anos pôde-se verificar, juntamente com as pesquisas sobre carreira, que houve mudanças entre o século XIX e os XX e XXI no que se refere a novas formas de relação de trabalho e carreira. Enquanto no século XIX havia o resultado de efeitos da revolução industrial, no século posterior, a revolução já era a tecnológica. A noção de um ofício estável que era concebido na base de troca de mão de obra por salário, deu espaço a formas menos duradouras, que substituem a ideia de carreira como linear em suas ocupações ou empregos, dando lugar à incerteza e espaço para decisões tomadas a partir das vontades do próprio sujeito (AMBIEL, 2014).



Segundo Ambiel (2014), com as novas demandas do contexto histórico e social e com o desenvolvimento tecnológico, os estudos sobre desenvolvimento de carreira assumiram novas formas com outros pesquisadores. Savickas (2005; 2013) propôs a chamada Teoria de Construção de Carreira e o modelo de *Life Designing*. Essa teoria teve como principal objetivo considerar o trabalho não como uma sequência de diferentes empregos durante a vida, ou diferentes promoções em um emprego fixo, mas visando a ocupação como um processo construtivo, tanto pessoal como social através de significados decorrentes de escolhas profissionais. A partir disso, a profissão passa a ser entendida como uma construção de ordem subjetiva emergente de um processo ativo, provido da ordem individual e social. O modelo *Life Designing* é proposto por sua vez com a intenção de construir referenciais teóricos e técnicos para amparar a demanda exigida de aconselhamento de carreira para o contexto globalizado atual (AMBIEL, 2014). Ao organizar a Teoria de Construção de Carreira de forma conceitual, Savickas (2013) atentou-se a três perspectivas direcionadas ao comportamento vocacional: o diferencial, que se refere ao que cada indivíduo prefere fazer; o desenvolvimento, examinando o processo de adaptação psicossocial e a forma como cada pessoa lida com as tarefas de desenvolvimento vocacional e problemas no trabalho e a dinâmica, que analisa o porquê de cada indivíduo lidar e encaixar o trabalho em sua vida de forma distinta. Ao se referir ao comportamento vocacional, Savickas (2013) também abordou três conceitos distintos: a personalidade vocacional, que se implica nas necessidades, valores, interesses e capacidades de cada indivíduo relativo à sua carreira; adaptabilidade de carreira, que envolve os recursos e a prontidão que um sujeito tem para lidar com tarefas e transições que ocorrem; os temas de vida, que são as situações em que a pessoa procura se ajustar a certos papéis a serem desempenhados culturalmente no ambiente de trabalho.

Depreende-se com isso, que um dos aspectos abordados na Teoria de Construção de Carreira foi a adaptabilidade de carreira. Segundo essa perspectiva, o conceito é entendido como a capacidade do sujeito de gerenciar sua carreira dentro do mundo do trabalho, provido de mudanças constantes e imprecisões. Sua definição, portanto, é vista como um construto psicossocial que exige a prontidão e os recursos que um sujeito tem para lidar com os afazeres no trabalho (ROSA, 2017).

De acordo com o modelo de adaptabilidade de carreira descrito por Savickas (2013) a mesma é estruturada em três níveis: o mais abstrato, intermédio e o nível mais concreto. O abstrato possui quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. Já no intermédio há a articulação de três variáveis: competências, crenças e atitudes. O nível concreto por sua vez inclui os comportamentos vocacionais e atuação das tarefas que ditam o desenvolvimento da carreira. Um alto nível de adaptabilidade de carreira pode ter como consequência a obtenção de melhores condições de lidar com a emergência para a universidade de forma saudável e eficaz, maior engajamento acadêmico e cooperação também para a satisfação e permanência dos alunos. Porém, à medida que algumas pessoas conseguem lidar com incertezas, outras podem ter dificuldade para atender a necessidade de autonomia, tomada de decisão e planejamento profissional (BARDAGI; ALBANAES, 2015).

Há poucos estudos no Brasil sobre o tema, enquanto internacionalmente a adaptabilidade é estudada em grande escala em indivíduos adultos desempregados ou já inseridos no mercado de trabalho. Um estudo português feito por Vieira, Caires e Coimbra (2011) observou efeitos positivos na participação de estágio sobre variáveis de desenvolvimento de carreira. O resultado da pesquisa evidenciou que alunos que puderam

fazer estágio curricular apresentaram maiores índices de autoeficácia, explorações vocacionais, assim como investimentos profissionais mais robustos, comparados aos estudantes que não tiveram essa vivência.

Silva e Gamboa (2014) investigaram a relação entre as qualidades percebidas do estágio curricular e a Adaptabilidade de Carreira. Foi feito uma amostra de 60 estudantes do ensino secundário e a análise foi feita de forma longitudinal, com investigação antes e depois de completado a atividade. Os resultados sugeriram que experiências qualitativas na área de atuação estão associadas a níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira. Portanto, essas vivências durante o período acadêmico podem influenciar positivamente em uma maior adaptabilidade de carreira do indivíduo.

Silva, Coelho e Teixeira (2013), também verificaram a relação entre estágio e suas contribuições para adaptabilidade de carreira. Os resultados mostraram que todas as dimensões de adaptabilidade influenciam na qualidade das vivências acadêmicas, porém são as dimensões de curiosidade e confiança que se destacam na relação com os benefícios da realização da atividade, conjuntamente com a relação de transição para um papel profissional.

Outro estudo, feito por Saldanha (2013), investigou qualitativamente a adaptabilidade de carreira de trabalhadores-estudantes com o objetivo de maior entendimento da forma como essas pessoas percebem e lidam com as diversas demandas de ambos os papéis exercidos. Os resultados evidenciaram que a experiência do sujeito ser trabalhador e estudante concomitantemente pode ser desgastante devido a grande quantidade de tarefas exigidas em ambos os papéis.

É importante com isso, ater-se não somente aos jovens inseridos no ambiente acadêmico na transição do Ensino Médio para o Superior, mas também verificar a adaptação de indivíduos já na idade adulta que, por motivos diversos, estudam e trabalham simultaneamente. Nestes indivíduos que fazem amplas as atuações, foi observado por Saldanha (2013) que a adaptabilidade de carreira está mais evidente por conta das variadas exigências e demandas recorrentes. Na medida em que o trabalhador-estudante dá conta de relacionar os conhecimentos que lhe são apresentados na rotina de trabalhador e estudante, torna-se mais evidente a integração dos dois papéis, o que denota um maior controle em relação ao desenvolvimento de carreira.

O processo de escolha de carreira pode ser estimulante, mas conflitante ao mesmo tempo, muitas vezes quando se faz um processo de orientação para o trabalho tal caminho pode ser tornar mais fácil de percorrer. A decisão de carreira tem a ver com a clareza que as pessoas têm acerca de seus objetivos, interesses e talentos profissionais, e, de acordo com Mognon e Santos (2013), essa decisão não deve ser somente por uma escolha de carreira, mas deve perpassar a subjetividade de cada um, levando em consideração as ações que são feitas e pensadas para alcançar seus objetivos.

Bardagi e Albanaes (2015) buscaram identificar relações entre a adaptabilidade de carreira e características de personalidade em estudantes ingressantes. De acordo com os resultados obtidos, as relações tiveram maior ênfase nas características de personalidade de extroversão e preocupação com a carreira e realização. A realização nessa perspectiva refere-se à persistência, necessidade na obtenção de resultados e também responsabilidade com a carreira. Baixos níveis dessa dimensão podem repercutir em consequente impacto negativo no momento de transição para o Ensino Superior. Portanto, percebe-se que a realização se

configura como um aspecto importante no que se refere ao desenvolvimento vocacional dos indivíduos.

Silva, Coelho e Teixeira (2013) ressaltam que as vivências acadêmicas são muito importantes para o desenvolvimento de carreira, visto que durante a formação os estudantes têm oportunidade de conhecer melhor a profissão, adquirir conhecimentos, desenvolver competências necessárias à profissão e repensar a escolha do curso. No entanto, cabe ao estudante se envolver em atividades que vislumbrem aprofundar o conhecimento sobre aquela profissão.

Alguns estudos já demonstram a importância da educação à carreira como o de Munhoz e Melo-Silva (2011), que fez uma revisão da literatura buscando compreender seu contexto de desenvolvimento, levando a reflexões para que gerem programas de intervenção no contexto brasileiro. Tais propostas podem auxiliar os jovens a adquirirem competências-chaves para um positivo desenvolvimento profissional e democratizar o acesso à orientação vocacional, atualmente restrita a poucos.

A proposta de Educação para a Carreira focaliza-se na valorização do trabalho do indivíduo para auxiliá-lo no seu desenvolvimento laboral, estando a par das constantes mudanças imersas no mundo contemporâneo. Tal concepção, de servir de auxílio ao indivíduo ao longo de sua vida, está apoiada aos princípios desenvolvimentistas que entendem a carreira como um processo que vai desde a infância até a velhice (FRACALOZZI, 2014). No estudo de Fracalozzi (2014), foi observado que, em geral, os estudantes entendem o sentido e a importância do trabalho em suas vidas. Na dimensão de planejamento, os adolescentes revelaram-se dispostos a realizar variadas tarefas para a realização de escolhas de profissionais mais maduras. Outro aspecto considerado foi a autoconsciência no que se refere a interesses próprios dos jovens, personalidade, assim como interesse no funcionamento e regulamentos do mercado de trabalho. Gamboa, Paixão e Palma (2015) estudaram como a adaptabilidade de carreira pode auxiliar na autoeficácia para a transição para o trabalho. Foi considerado o efeito da empregabilidade em uma amostra de 261 estudantes universitários e os resultados sugeriram que a adaptabilidade é capaz de prever a autoeficácia quando o jovem se insere no mercado de trabalho, principalmente nas dimensões de confiança e curiosidade.

## Considerações finais

Tendo em vista a literatura apresentada, é possível constatar uma estreita relação entre os construtos de maturidade para a carreira, H.S. e adaptabilidade à carreira para uma melhor adaptação à universidade. O ingresso no Ensino Superior, este provido de dúvidas, anseios, desafios e responsabilidades, pode ser mais bem aproveitado, de forma a obter ingresso e permanência satisfatória dos estudantes a partir do desenvolvimento da segurança para a maturidade profissional, do aproveitamento das relações interpessoais e das vivências universitárias experienciadas e vinculadas ao mercado de trabalho. É possível também que os jovens identifiquem aspectos individuais a serem desenvolvidos e percebam a importância de encontrar caminhos para conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal de forma saudável e efetiva (ELIAS; AMARAL, 2016).

Santos (2016) sustenta que é importante, nesta fase de enfrentamento e de novas vivências, que uma rede de apoio seja bem estabelecida de forma que os alunos possam contar nos momentos de dificuldade. Além do apoio da família e de entes queridos, a universidade poderia disponibilizar a ampliação da rede de apoio durante a graduação. Quando os estudantes estão mais integrados à realidade acadêmica, com atividades extracurriculares e estágios, por exemplo, há a possibilidade do estabelecimento de novos vínculos, e, portanto, suporte alternativo aos mesmos. Para além da rede de apoio que pode auxiliar na integração do discente à universidade, foram verificadas alternativas para o desenvolvimento dos construtos como intervenções de orientação profissional para o aprimoramento da maturidade profissional e educação à carreira (LORGA, 2017), assim como treinamentos para aquisição e aprimoramento das H.S. dos estudantes (LIMA; SOARES, 2015). No ambiente acadêmico, podem ser propostas atividades, estágios e processos que promovam maior maturidade profissional, adaptabilidade e H.S. como requisitos para melhores vivências e melhor acolhimento dos alunos recém-inseridos ao Ensino Superior. Contudo, como sustenta Soares e Prette (2015), ainda são poucos os projetos e propostas efetivos para a melhoria do desempenho acadêmico e do sucesso escolar dos estudantes. Observa-se também a necessidade de mais estudos acerca da temática e as possíveis formas de aprimoramento de atividades que promovam melhor adaptação acadêmica, levando em conta as variáveis tanto a nível subjetivo e pessoal como sociocultural presentes.

## Referências

- AMBIEL, R. A. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.15-24, jan./jun. 2014.
- AUDIBERT, A.; TEIXEIRA, M. A. P. Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 83-93, jun. 2015.
- BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. **Psicologia**, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 35-44, jun. 2015.
- BARTHOLOMEU, D.; MONTIEL, J. M.; NÉIA, S.; SILVA, M. C. R. Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1343-1358, dez. 2016.
- BEDIN, L. M.; SARRIERA, J. C.; PARADISO, Â. C. Desarrollo de carrera en psicólogos: tareas evolutivas de establecimiento. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2013.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010.

CAMPOS, R. R. F. de; NORONHA, A. P. P. A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 219-232, mar. 2016.

CATTANI, B. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; OURIQUE, L. R. Maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes do ensino médio. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 67-77, jun. 2016.

CHICKERING, A. W.; REISSER, L. **Education and identity**. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1993.

COLOMBO, G.; PRATI, L. E. Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 201-212, dez. 2014.

COMEDIS, E. J. The role of social skills in the academic performance of De La Salle Araneta University freshmen students: Creating a culture. In: THE DLSU RESEARCH CONGRESS, 2014, Manila, Philippines. **Anais...** Philippines: De La Salle University, mar. 2014. p. 6-8.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005.

DUARTE, M. E. A avaliação da adaptabilidade da carreira em adultos trabalhadores portugueses. **Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 129-41, jun. 2000.

ELIAS, L. C. S.; AMARAL, M. V. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. **Psico-USF**, Itatiba, v. 21, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2016.

FALCÃO, A. P. **Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

FRACALOZZI, N. M. N. **Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de; PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. A. P. D. Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. **Psico-USF**, Itatiba, v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

FREITAS, H. C. das N. M.; RAPOSO, N. de A. V.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista portuguesa de pedagogia**, Coimbra, n. 41-1, p. 179-188, jan. 2007.

GAMBOA, V.; PAIXÃO, O.; PALMA, A. I. Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida – Estudo com estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 2, n. 1, p. 133-156, jul. 2015.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 780-789, out./dez. 2013.

JUNQUEIRA, M. L.; MELO-SILVA, L. L. Maturidade para a escolha de carreira: estudo com adolescentes de um serviço-escola. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 187-199, jul./dez. 2014.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B. Treinamento de habilidades sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In: PRETTE, Z. A. P. D. et al (Orgs.). **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p. 22-43.

LORGA, J. M. L. Orientação profissional: a maturidade para escolha profissional entre estudantes da terceira série do Ensino Médio. **Revista Ciência Amazônica**, Porto Velho, v. 1, n. 2, 2017.

MARGOLIS, G. Moving away: Perspectives on counseling anxious freshmen. **Adolescence**, Roslyn Heights, N.Y., v. 16, n. 63, p. 633-640, 1981.

MATTANAH, J. F.; HANCOCK, G. R.; BRAND, B. L. Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. **Journal of Counseling Psychology**, v. 51, n. 2, p. 213-225, apr. 2004.

MOGNON, J. F.; SANTOS A. A. Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.227-37, dez. 2013.

MONTEIRO, S. O. M. **Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento acadêmico**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

MUNHOZ, I. M.; MELO-SILVA L. L. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 37-48, jun. 2011.

PINHO, A. P. M.; BASTOS, A. V. B.; DOURADO, L. C.; RIBEIRO, J. L. L. de S. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 13, 2013, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113099>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

REYES MANRIQUE, M. E. Relación entre habilidades sociales y desempeño docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Lima, v. 10, n. 2, p. 17-31, jul. 2016.

ROSA, S. F. **Adaptabilidade de carreira**. Implicações na satisfação com a vida, no trabalho e no desempenho, 2017. Dissertação (Mestrado Integrado) – Academia Militar, Lisboa, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/19255>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

SALDANHA, M. B. C. **Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes do ensino superior**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013.

SAVICKAS, M. L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. **The career development quarterly**, v. 45, n. 3, p. 247-259, mar. 1997.

\_\_\_\_\_. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Eds.). **Career development and counseling: Putting theory and research to work**, Hoboken, NJ: John Wiley, 2005, p. 42-70.

SECO, G. M. dos S. B.; CASIMIRO, M. C. S. M.; PEREIRA, M. I. A. R.; DIAS, I. S.; CUSTÓDIO, S. M. R. **Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior**: pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2005.

SILVA, C. S.; COELHO P. B.; TEIXEIRA M. A. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, jun. 2013.

SILVA, C.; GAMBOA, V. O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 105-114, dez. 2014.

SOARES, A. B.; PRETTE, Z. A. P. D. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, jun. 2015.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L.; PORTO, A. M. da S.; GOMES, G.; GOMES, C. A. O. Expectativas acadêmicas de estudantes de psicologia brasileiros: estudo comparativo entre iniciantes e concluintes. **Psicologia, Educação e Cultura**, Vila Nova de Gaia, v. 20, n. 1, p. 46-64, 2016.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R. de; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 85-94, jan./jun. 2014.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. de A.; ANDRADE, A. C. de; SOUZA, M. S. de. Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 11, n. 1, p. 77-88, jun. 2017.

SOARES, A. P. C.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Contributos para a avaliação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa (IDAI) com estudantes universitários portugueses. **Revista Psicologia e Educação**, Portugal, v. 1, n. 1-2, p. 91-106, dez. 2002.

SOUZA, L. K. de; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. dos. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 35-48, jun. 2016.

TAVARES, W. M.; COUTO, G.; SILVA, R. L. F. C. Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2012.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 2 ed., 1993.

TOMÁS, R. A.; FERREIRA, J. A.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 2, n. 1, p. 87-107, jul. 2015. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36862/1/Adaptacao%20Pessoal%20e%20Emocional%20em%20Contexto.pdf?ln=eng>>. Acesso em: 4 maio 2019.

VIEIRA JR, E. T.; GRANTHAM, S. University students setting goals in the context of autonomy, self- efficacy and important goal- related task engagement. **Educational Psychology**, London, v. 31, n. 2, p. 141-156, jan. 2011.

VIEIRA, D. A.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. L. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 29-36, jun. 2011.



# As novas causas de impedimento do Juiz (Artigo 144 do NCPC)

## *The New Causes of Judge's impediment (NCPC Article 144)*

Marcelo Pereira de Almeida\*  
Bárbara Gomes Lupetti Baptista\*\*

### Resumo

O presente artigo fez uso do método dedutivo com apoio na metodologia de pesquisa bibliográfica e os resultados pretendidos perpassam sobre a imparcialidade do magistrado ao proferir as suas Sentenças, levando em consideração que tal imparcialidade é uma garantia processual. Ainda, foi realizada uma análise comparativa entre o Código de Processo Civil revogado (1973) e o Código de Processo Civil vigente (2015), ressaltando as principais alterações nos vícios que comprometem a imparcialidade, ou seja, as causas que ensejam a caracterização do Impedimento e da Suspeição do Juiz no processo judicial. Ainda neste contexto, salientaram-se os prazos, o procedimento de julgamento, os seus recursos, bem como, os possíveis efeitos resultantes da Arguição do Impedimento (considerado mais grave por ensejar na nulidade da sentença) e da Suspeição, entre eles, o efeito suspensivo, aquele que suspende o processo até o julgamento final do incidente.

**Palavras-chave:** Impedimento do Juiz. Causas. Código Processual Civil.

### Abstract

The present article has made use of the deductive method supported by the bibliographic research methodology and the intended results pass on the magistrate's impartiality in uttering his Sentences, considering that such impartiality is a procedural guarantee. Also, a comparative analysis was carried out between the revoked Civil Procedure Code (1973) and the current Civil Procedure Code (2015), highlighting the main changes in the vices that compromise impartiality, that is, the causes that characterize the impediment and the Judge's suspicion in court proceedings. Also in this context, stood out the procedural deadline, the trial procedure, its appeals, as also the possible effects resulting from the Impediment argument (considered more serious because it resulted in the nullity of the sentence) and the Suspicion, between them, the suspensive effect, the one who suspends the proceedings until the final judgment of the incident.

**Keywords:** Judge's impediment. Causes. Civil Procedural Code.

---

\* Pós-Doutor em Direito Processual pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense; Professor na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Católica de Petrópolis; Email: [mpalmeida04@yahoo.com.br](mailto:mpalmeida04@yahoo.com.br)

\*\* Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho; Professora na Universidade Federal Fluminense, no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Veiga de Almeida; Email: [blupetti@globo.com](mailto:blupetti@globo.com)

A imparcialidade judicial é uma garantia processual, corolário do direito de acesso à justiça, e sustentáculo da ideia de jurisdição, sendo incorporada pela doutrina processual como “condição do legítimo exercício da função jurisdicional”, constituindo-se como “essência da jurisdição”.

Significado do princípio da imparcialidade judicial está atrelado à ideia de que as partes têm direito ao julgamento da lide por um juiz imparcial, que conduza o processo de forma desinteressada. Nas lições do Professor Leonardo Greco (2005, p. 231):

[...] o direito de acesso à justiça é o direito a um julgamento por um juiz imparcial, ou seja, um juiz equidistante das partes e dos interesses a ele submetidos, que vai examinar a postulação no intuito exclusivo de proteger o interesse de quem tiver razão.

Os artigos 144 ao 148 do Novo Código de Processo Civil (NCPC) tratam das causas de impedimento e de suspeição dos magistrados e traduzem situações concretas que, *de per se*, na concepção do Legislador, seriam comprometedoras de sua imparcialidade, motivando, portanto, o seu afastamento da condução do processo. Os vícios que comprometem a imparcialidade do juiz estão divididos em vícios de impedimento (art. 144) e de suspeição (art. 145). Esses são tão graves, que, uma vez verificados, ensejam nulidade da sentença, argüível por via de ação rescisória (art. 966, inciso II, do NCPC), configurando questão de ordem pública e gerando presunção absoluta de parcialidade do juiz.

Tratam-se de causas objetivamente verificáveis, explicitando critérios de aferição mais clara e racional. Por sua vez, os vícios de suspeição têm conotação mais vaga e flexível, de ordem subjetiva, gerando presunção meramente relativa de parcialidade e sendo tratados de forma menos rígida no que se refere à nulidade, pois suscetíveis à preclusão. Ou seja, se as partes não apontarem os vícios de suspeição no prazo legal (15 dias) do art. 146, a sentença ou o ato praticado pelo juiz considerar-se-á válido, reputando-se tal vício como sanável<sup>1</sup>.

Alexandre Câmara (2009, p. 137) destaca que “o impedimento é vício mais grave que a suspeição.”. Processualmente, isto significa dizer que os casos de impedimento geram nulidade absoluta (“presunção absoluta de parcialidade”) e os de suspeição, relativa (“presunção relativa de parcialidade”), conforme expõe Fernando da Fonseca Gajardoni (2009, p. 82-112).

O CPC de 1973 tratava do tema de forma apartada: dos arts. 134 ao 138 enumerava os casos de impedimento e de suspeição, e, depois, dos arts. 312 ao 314, cuidava dos procedimentos para a sua arguição, em sede de incidente de exceção. O NCPC, por sua vez, concentrou o estudo dos institutos em um só capítulo, dos arts. 144 ao 148, nos quais enumera os casos de impedimento e de suspeição e, ao mesmo tempo, cuida dos procedimentos relativos à sua arguição.

Quanto ao impedimento, que está previsto a partir do art. 144 do NCPC, é certo dizer que, no geral, as principais causas foram mantidas, acrescentando-se mais 4 (quatro) hipóteses que antes não estavam previstas e que agora estão dispostas nos incisos VI ao IX do

<sup>1</sup> A tese de doutorado do primeiro Autor trata do princípio da imparcialidade judicial, sob diferentes enfoques e a partir de pesquisa empírica. Alguns dos temas mencionados *en passant* neste texto estão mais bem explorados na tese, que está publicada. LUPETTI BAPTISTA, Bárbara Gomes. **Paradoxos e ambiguidades da imparcialidade judicial**: entre “quereres” e “poderes”. Porto Alegre: Ed. Sergio Antonio Fabris, 2013.

art. 144. Para facilitar a compreensão das alterações, destaca-se o quadro comparativo, com as alterações relevantes em destaque:

**Quadro 1 – Comparativo: quanto ao impedimento**

<b>NCPC</b>	<b>CPC DE 1973</b>
Art. 144. Há impedimento do juiz, sendo-lhe vedado exercer suas funções no processo:	Art. 134. É defeso ao juiz exercer as suas funções no processo contencioso ou voluntário:
I - em que interveio como mandatário da parte, oficiou como perito, funcionou como <b>membro</b> do Ministério Público ou prestou depoimento como testemunha;	I - de que for parte (inciso IV do NCPC); II - em que interveio como mandatário da parte, oficiou como perito, funcionou como <b>órgão</b> do Ministério Público, ou prestou depoimento como testemunha;
II - de que conheceu <b>em outro grau de jurisdição, tendo proferido decisão;</b>	III - que conheceu em primeiro grau de jurisdição, tendo-lhe proferido sentença ou decisão;
III - quando nele estiver postulando, como <b>defensor público, advogado ou membro do Ministério Público</b> , seu cônjuge ou <b>companheiro</b> , ou qualquer parente, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, <b>até o terceiro grau, inclusive;</b>	IV - quando nele estiver postulando, como advogado da parte, o seu cônjuge ou qualquer parente seu, consanguíneo ou afim, em linha reta; ou na linha colateral até o segundo grau;
IV - quando for parte no processo <b>ele próprio</b> , seu cônjuge ou <b>companheiro</b> , ou parente, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, até o terceiro grau, inclusive;	V - quando cônjuge, parente, consanguíneo ou afim, de alguma das partes, em linha reta ou, na colateral, até o terceiro grau;
V - <b>quando for sócio ou membro de direção ou de administração de pessoa jurídica</b> parte no processo;	VI - quando for órgão de direção ou de administração de pessoa jurídica, parte na causa.
<b>VI - quando for herdeiro presuntivo, donatário ou empregador de qualquer das partes;</b>	
<b>VII - em que figure como parte instituição de ensino com a qual tenha relação de emprego ou decorrente de contrato de prestação de serviços;</b>	
<b>VIII - em que figure como parte cliente do escritório de advocacia de seu cônjuge, companheiro ou parente, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, até o terceiro grau, inclusive, mesmo que patrocinado por advogado de outro escritório;</b>	

<b>IX - quando promover ação contra a parte ou seu advogado.</b>	
--	--

Fonte: Os autores (2020).

Da análise dos dispositivos em contraste, verifica-se, de plano, que, no inciso II, a hipótese de impedimento foi ampliada para proibir que o magistrado atue em um processo no qual tenha proferido qualquer tipo de decisão anterior, em qualquer outro grau de jurisdição. No CPC de 1973, a restrição estava circunscrita ao primeiro grau de jurisdição e a decisões ou sentenças. No atual dispositivo, o magistrado está proibido de atuar se tiver proferido qualquer pronunciamento judicial anterior no mesmo processo.

No inciso III do art. 144, percebe-se que o NCPC elencou como causa de impedimento do Juiz a circunstância de ter como *ex adverso* (na qualidade de defensor público, advogado ou membro do ministério público) seu cônjuge **ou companheiro**, ou qualquer parente, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, **até o terceiro grau**, inclusive.

Antes, a Lei não estendia a proibição ao companheiro, tratando apenas do cônjuge, e o fazia apenas até o segundo grau, além de não especificar que o *ex adverso* poderia ser membro da defensoria ou do ministério público, o que faz agora. No inciso IV também houve a extensão do impedimento à figura do companheiro, fato que demonstra uma atualização do conceito de família e o reconhecimento de uma realidade impositiva até então obscurecida pela Lei.

Ainda, o referido inciso trata do impedimento do juiz para atuar em causas em que seja parte pessoa jurídica da qual seja sócio ou membro de direção ou de administração. Tal dispositivo foi sutilmente modificado (e ampliado). Antes, o CPC impedia apenas que o juiz atuasse em processos no qual figurasse como parte uma pessoa jurídica na qual exercesse cargo de direção. Hoje, o NCPC estendeu a proibição para impedir a atuação do Juiz em processos no qual figure como parte pessoa jurídica da qual seja simplesmente sócio, dispensando a qualidade de membro da direção.

Independentemente da ampliação trazida pelo dispositivo, o certo é que a própria CRFB/88, no artigo 95, e na Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN), nos arts. 26 e 36, já vedavam tal vínculo, de modo que a atualização do NCPC apenas conforma uma situação que já estava prevista em outros dispositivos legais.

De mais relevante, no que se refere ao art. 144, destaca-se a inserção de 4 (quatro) novas hipóteses de impedimento, previstas nos incisos VI ao IX, antes estava prevista como causa de suspeição no CPC de 1973, precisamente no art. 135, inciso III. Desta forma, a novidade do atual CPC não está no conceito, mas no seu deslocamento para causa de impedimento, o que a torna matéria de ordem pública, sobre a qual recai presunção absoluta (e não relativa) de parcialidade, permitindo a ação rescisória, levando em consideração que o juiz que tem uma relação jurídica de herança, doação ou empregatícia com uma das partes, certamente, tem um vínculo extraprocessual que compromete a sua atuação imparcial.

O inciso VII, igualmente, não tem correspondência anterior com o CPC de 1973. Trata-se de nova hipótese processual de impedimento do juiz para atuar em processos nos quais figure como parte “instituição de ensino com a qual tenha relação de emprego ou decorrente de contrato de prestação de serviços”. Trata-se do caso clássico do “Juiz-Professor” (ou até mesmo coordenador de instituições de ensino).

Se o inciso VI do art. 144, em sua parte final, impede a atuação do Juiz que é empregador da parte, parece óbvio que a Lei também impeça a sua atuação quando for empregado da parte. O fato de o art. 95 constitucional permitir que o juiz exerça, além da magistratura, um cargo de magistério, legitima a sua atuação de professor, mas não se confunde com o comprometimento eventual de sua parcialidade para julgar causas nas quais a instituição em que trabalha figure como parte interessada.

Chama a atenção o fato de o dispositivo tratar apenas de “relação de emprego ou decorrente de contrato de prestação de serviços”, pois, ao que parece, o legislador excluiu da causa de impedimento os vínculos mantidos com universidades estaduais ou federais, através das quais se estabelecem relações estatutárias, circunstância que parece paradoxal e deve ser tratada pela jurisprudência. O inciso VIII, também sem correspondência com a legislação anterior, trata da hipótese que proíbe o juiz de atuar em processos nos quais:

[...] figure como parte cliente do escritório de advocacia de seu cônjuge, companheiro ou parente, consanguíneo ou afim, em linha reta ou colateral, até o terceiro grau, inclusive, mesmo que patrocinado por advogado de outro escritório. (BRASIL, 2015)

Trata-se de inserção de causa de impedimento muito oportuna e adequada e que, deve-se dizer, chega bastante tarde no ordenamento jurídico. Na prática forense é comum que maridos, esposas, companheiros, companheiras, filhos ou filhas de juízes, desembargadores ou ministros atuem como advogados em grandes escritórios de advocacia.

E esse vínculo do magistrado com o advogado do processo, obviamente, compromete a sua imparcialidade, uma vez que, por óbvio, existe a tendência de o pai, o marido ou o familiar prestigiar a atuação profissional de seu parente. Apesar de parecer óbvio aos olhos do senso comum que a existência de vínculo familiar entre o magistrado e o advogado da parte compromete a imparcialidade judicial, é certo que no meio jurídico esse comprometimento não era tratado como presumido e, ao contrário, a ausência de previsão legal justificava a suposta legitimidade da atuação do juiz no processo.

A edição nº 48 da revista *Piauí* (2010), trouxe uma matéria intitulada “O Supremo, *quosque tandem* [até quando]?”, em que ilustrava, a partir do STF, a influência das relações pessoais no exercício da jurisdição. Trata-se de uma análise primorosa e muito bem feita e detalhada de como ministros e advogados se relacionam em âmbito supremo. O destaque da matéria traduzia a relação de amizade e de intimidade verificada entre ministros e advogados, que se chamam de “queridos”, “amigos”, “irmãos”; assim como a extensão desses contatos para esposas, filhos, noivas dos ministros, que trabalham em escritórios e se relacionam, profissionalmente, com advogados que atuam no STF com esses mesmos pais, maridos, noivos etc..

Mais do que a intimidade, chama a atenção o fato de que alguns desses magistrados, quando questionados sobre o comprometimento de sua atuação diante de tais vínculos, explicitaram que não consideram essas relações pessoais comprometedoras de sua imparcialidade, tendo, dois deles, declarado, expressamente, que isso não seria motivo de suspeição e criticado colegas que se escusavam das causas, argumentando que estariam “exagerando”.

Mais do que a intimidade não ser representada como comprometedora da atuação imparcial do juiz, chama a atenção o fato de os magistrados invocarem a Lei para legitimarem as suas relações pessoais. Efetivamente, o art. 135 do CPC de 1973 não categorizava a relação pessoal entre juiz e advogado como hipótese de suspeição de parcialidade, de modo que a inserção do inciso VIII no art. 144 como causa de impedimento da atuação do magistrado parece ser oportuna, porque não deixa mais nenhuma dúvida sobre o comprometimento desses vínculos e a repercussão no resultado do processo.

Até hoje, as relações pessoais entre magistrados e advogados não era considerada impeditiva ou comprometedora de sua imparcialidade, porque não estava proibida por Lei, interpretando-se, portanto, que “quando a lei não proíbe, permite”. Hoje, o NCPC expressamente tacha de parcial a relação existente entre magistrados e advogados das partes e esta conquista merece ser louvada, ainda que tardia. O inciso IX, sem correspondência com a legislação anterior, impede que o juiz atue “quando promover ação contra a parte ou seu advogado”.

Aqui, não se trata da circunstância em que o juiz tenha uma causa similar ou idêntica a que ele está julgando e, por isso, tenha interesse em julgar de uma determinada forma por estar interessado na construção de precedentes ou de decisões que lhe possam ser proveitosas em seu processo pessoal. Aqui, se trata do fato de o juiz ser autor de uma ação contra aquela parte ou aquele advogado, independentemente da causa de pedir ou do pedido da ação, e, por causa disso, ter um comprometimento em sua atuação como juiz.

Os §§ 1º e 2º têm correspondência no CPC de 1973, especificamente no art. 134, vedando causas de impedimento superveniente. Já o § 3º é novo e prevê que “o impedimento previsto no inciso III [juiz impedido em processos de ex adverso com quem mantém vínculo] também se verifica no caso de mandato conferido a membro de escritório de advocacia que tenha em seus quadros advogado que individualmente ostente a condição nele prevista, mesmo que não intervenha diretamente no processo.”

Ou seja, para se configurar o impedimento do inciso III do art. 144 do NCPC não é preciso que o familiar atue diretamente no processo, bastando que o mesmo integre os quadros do escritório de advocacia que patrocina a causa. A previsão é oportuna e visa evitar relações de parentesco que fiquem obscurecidas, como, por exemplo, casos em que o advogado do escritório de advocacia tenha um vínculo com o Juiz e, por causa disso, extraia o seu nome do mandato, a fim de, propositalmente, inviabilizar a relação pessoal e, com isso, evitar a arguição da parcialidade.

Quanto à suspeição, eis o quadro comparativo, que demonstra terem sido muito poucas as alterações legais.

**Quadro 2 – Comparativo: quanto à suspeição**

<b>NCPC</b>	<b>CPC DE 1973</b>
Art. 145. Há suspeição do juiz:	Art. 135. Reputa-se fundada a suspeição de parcialidade do juiz, quando:
I - amigo íntimo ou inimigo de qualquer das partes <b>ou de seus advogados</b> ;	I - amigo íntimo ou inimigo capital de qualquer das partes;
II - que receber <b>presentes de pessoas que tiverem interesse na causa</b> antes ou depois de iniciado o processo, que aconselhar alguma das partes acerca do objeto da causa ou que subministrar meios para atender às despesas do litígio;	<b>IV</b> - receber dádivas antes ou depois de iniciado o processo; aconselhar alguma das partes acerca do objeto da causa, ou subministrar meios para atender às despesas do litígio;
III - quando qualquer das partes for sua credora ou devedora, de seu cônjuge <b>ou companheiro</b> ou de parentes destes, <b>em linha reta</b> até o terceiro grau, inclusive;	II - alguma das partes for credora ou devedora do juiz, de seu cônjuge ou de parentes destes, em linha reta ou na colateral até o terceiro grau; <b>III - herdeiro presuntivo, donatário ou empregador de alguma das partes (inciso VI art. 144 – impedimento)</b>
IV - interessado no julgamento do processo em favor de qualquer das partes.	V - interessado no julgamento da causa em favor de uma das partes.

Fonte: Os autores (2020).

O inciso I traz uma importante inovação ao inserir como causa de suspeição de parcialidade a relação de amizade ou inimizade eventualmente existente entre o juiz e o advogado, circunstância que estava restrita à relação do magistrado com a parte. Na mesma linha dos comentários referentes ao inciso VIII do art. 144, que trata do impedimento de magistrados que tenham relação com o advogado da parte, também neste caso é certo que a amizade ou inimizade entre juízes e advogados interfere no resultado do processo, positiva ou negativamente.

O Judiciário sempre tratou com certa complacência relações de amizade entre magistrados e advogados. Talvez, porque a Lei não expressasse a mácula da parcialidade em tais relações. Hoje, a inovação implementada pelo NCPC deve promover uma nova conformação ao sistema<sup>2</sup>. O inciso II do art. 145 corresponde ao antigo inciso IV do art. 135 e trata da hipótese de suspeição daquele que recebe presentes de pessoas que tenham interesse na causa (antes ou depois de iniciado o processo) ou que aconselha alguma das partes acerca

<sup>2</sup> O desembargador Benedito Abicair, do TJRJ, em entrevista concedida à Revista Consultor Jurídico (2011), afirmou que o problema da parcialidade não estava na relação de amizade, mas na sua explicitação. Ter intimidade não afetaria o processo, mas sim na visibilidade dessa intimidade, porque despertaria desconfiança. Abicair, que advogou por 30 anos e há cinco é desembargador, entende que, independentemente da amizade, o segredo é ser formal, sobretudo quando há outras pessoas presentes, em especial, as partes. O tratamento por ‘senhor’ e ‘doutor’ não deve ser deixado de lado. ‘É uma formalidade que demonstra respeitabilidade recíproca.’

do objeto da causa ou subministra meios para atender às despesas do litígio. Trata-se de situação que sempre foi tratada como causa de suspeição<sup>3</sup>.

O inciso III do art. 145 trata da suspeição do magistrado “quando qualquer das partes for sua credora ou devedora, de seu cônjuge **ou companheiro** ou de parentes destes, **em linha reta** até o terceiro grau”. A redação anterior do CPC trazia previsão bastante similar.

A diferença é que a nova redação estendeu à causa de suspeição a relação de crédito ou débito com companheiros, em vez de restringi-la aos cônjuges, na mesma linha do artigo 144, adrede analisado. E, além disso, não faz mais referência à suspeição do juiz quando se tratar de parentes colaterais, mantendo apenas os parentes de linha reta. O inciso IV já existia no CPC de 1973, correspondendo ao inciso V, e tratando da hipótese em que se considera suspeito o juiz “interessado no julgamento do processo em favor de qualquer das partes”. Este inciso serve para casos concretos que não estão previstos na Lei, mas se enquadram na hipótese aberta, abstrata e fluida da categoria “interesse no julgamento do processo”. Certamente, como já vinha sendo feito, tais hipóteses são tratadas casuisticamente e dependem de prova da parte que arguiu a suspeição.

Mantém-se no NCPC a hipótese de suspeição por “motivo de foro íntimo”, sendo que o art. 145, em seu §1º, é taxativo ao expressar que o juiz não tem “necessidade de declarar suas razões”. Certamente, este dispositivo veio resolver os problemas decorrentes da edição da Resolução do CNJ nº 82/2009, hoje revogada, que determinava que, em casos de suspeição por foro íntimo, o magistrado deveria declinar a motivação da intimidade à Corregedoria do Tribunal em que estivesse lotado.

A resolução foi editada, à época, porque foram realizadas inspeções pela Corregedoria Nacional de Justiça que constataram um elevado número de declarações de suspeição por motivo de foro íntimo e foi suspensa, por decisão liminar em um MS 28215, porque se considerou que a interpretação mais adequada do CPC de 1973 era no sentido de que o Juiz não estaria obrigado a declinar os motivos de sua suspeição, já que seriam íntimos.

Ocorre que, a redação do art. 135 do CPC de 1973 não era expressa, preconizando apenas que o juiz poderia “declarar-se suspeito por motivo íntimo”. Para evitar a discussão, o NCPC é mais expresso e menciona, literalmente, a desnecessidade de justificar as razões da suspeição. Celso Barbi (2002, p. 427) é expresso ao criticar a suspeição por motivo de foro íntimo: “Pode ensejar abuso por parte de juízes menos amigos do trabalho” e, ainda, “o risco de juízes de menor coragem se afastarem de causas em que recebem ter de decidir contra pessoas poderosas do meio.” No entanto, o NCPC a mantém. O § 2º do art. 145 não tem correspondência no antigo CPC e dispõe que “será ilegítima a alegação de suspeição quando: I - houver sido provocada por quem a alega; II - a parte que a alega houver praticado ato que signifique manifesta aceitação do arguido.”

---

<sup>3</sup> É comum em audiências de conciliação, que o juiz, na tentativa de realizar um acordo, às vezes adiante o seu posicionamento (prejulgamento) ou mesmo aconselhe mais enfaticamente a parte, o que seria indicativo de sua suspeição. Eis alguns entendimentos: “O juiz que aconselha a parte a propor, ou a não propor alguma ação, ou a se conduzir de uma ou outra forma se for proposta a ação contra ela, toma posição prévia em relação ao direito do litigante, vincula sua opinião. Por isto, poderia mesmo ficar em dificuldade para julgá-la” (BARBI, 2002, p. 425). “O aconselhamento a alguma das partes acerca do objeto da causa denota opinião sobre o assunto, seja para propor, para contestar ou para praticar qualquer outro ato, devendo se cuidar de uma opinião feita a favor de uma das partes” (PARIZATTO, 2008, p. 260-261).



Na linha da teoria das nulidades processuais, utilizada aqui por analogia, parece que o NCPC elegeu o princípio de que a nulidade não aproveita aquele que lhe deu causa. Além disso, parece que o legislador pretendeu evitar aqui os casos em que os advogados provocam a suspeição para afastar o Juiz da causa, agindo de forma a desviar o princípio do juiz natural, “escolhendo” o juiz do processo.

Trata-se de evitar a “suspeição provocada”, conforme expõe NARDELLI (2010, p. 374), existente não só quando os advogados querem afastar o juiz que decide de modo contrário aos interesses do seu cliente, mas também quando querem ganhar tempo, já que o incidente suspende o processo. Especificamente o inciso II parece estar relacionado à teoria *venire contra factum proprium*, que significa a vedação do comportamento contraditório. Se a parte praticou algum ato processual que corresponda a uma aceitação tácita do juiz aparentemente suspeito, não pode, *a posteriori*, arguir a sua parcialidade. Até porque, se o fizer, poderá sugerir que estaria controlando a arguição da parcialidade segundo seu interesse pessoal e usando-a como um “coringa”.

Significa dizer que se a parte verifica a hipótese de suspeição, tem de arguí-la de imediato, sendo-lhe vedado aguardar o conteúdo da decisão para, somente após, suscitar a parcialidade do juiz. O Superior Tribunal de Justiça já assinalou que “a alegada suspeição do Juiz que julgou a causa em primeira instância é matéria preclusiva que, se não alegada em tempo oportuno, convalida os atos por aqueles praticados” (REsp 232.419; REsp 906/508; AGrg no Ag 500.602).

Quanto aos procedimentos para arguição do impedimento e da suspeição, salvo o fato de constarem no mesmo capítulo que trata das causas de impedimento e de suspeição, o NCPC não traz mudanças significativas, estando previstos a partir do art. 146 até o art. 148. O prazo para arguir o impedimento ou a suspeição do magistrado continua sendo de 15 (quinze) dias, assim como era no CPC de 1973, contados do conhecimento do fato que enseja a parcialidade. Embora o NCPC não chame o incidente de “Exceção de Impedimento e/ou de Suspeição”, trata-se do mesmo instituto.

A arguição deve ser feita por petição específica dirigida ao juiz do processo, ou seja, de forma apartada da contestação, na qual se indicará o fundamento da recusa do Juiz, podendo ser instruída com documentos e com rol de testemunhas. O impedimento, como já mencionado, pode ser arguido pela parte ou suscitado pelo juiz em qualquer oportunidade, até mesmo em ação rescisória, porque se trata de matéria de ordem pública.

A suspeição não. Caso a parte não peticione arguindo a suspeição do magistrado no prazo de 15 dias, precluirá o seu direito de arguição posterior. Quanto ao juiz, o mesmo pode se declarar suspeito em qualquer tempo, não estando sujeito à preclusão. Pois bem. Uma vez arguido o incidente, caso o juiz reconheça as alegações que motivaram a sua recusa, legitimando-as, ordenará imediatamente a remessa dos autos ao seu substituto legal, conhecido como “Juiz Tabelar”, que ficará responsável pelo processo.

Ao contrário, se o Juiz não considerar que as razões da arguição de suspeição ou de impedimento são legítimas, determinará a autuação da petição em apartado e, no mesmo prazo de 15 (quinze) dias, manifestará suas razões de recusa, que também poderão vir acompanhadas de documentos e de rol de testemunhas, determinando a remessa dos autos ao Tribunal. O CPC de 1973 previa um prazo de 10 (dez) dias para o Juiz manifestar as razões de sua rejeição à arguição de impedimento ou de suspeição. No NCPC, por isonomia, o prazo foi

ampliado para 15 (quinze) dias, o que é bastante razoável, pois, se a parte tem 15 dias para arguir o incidente, é preciso que o Juiz também possa se defender da recusa no mesmo prazo.

Modificação muito importante que foi introduzida pelo NCPC, diz respeito aos efeitos em que a arguição de impedimento ou de suspeição pode ser recebida pelo relator. O §2º do art. 146 não tem correspondência no CPC de 1973. Antes, uma vez oposta a exceção de impedimento ou de suspeição, o processo era suspenso, de imediato e de forma automática (art. 306 do CPC de 1973). Hoje, não. Embora exista a previsão de suspensão do processo quando oposto o incidente de suspeição ou o impedimento do juiz, nos termos do art. 313, III, do NCPC, é fato que cabe ao relator manter, ou não, o efeito suspensivo conferido pela Lei, atribuição esta que não existia no CPC anterior.

Ou seja, dispõe o §2º do art. 146 que, uma vez distribuído o incidente de impedimento ou de suspeição, o relator deverá declarar os efeitos em que o recebe, sendo que, se o incidente for recebido: “I - sem efeito suspensivo, o processo voltará a correr; II - com efeito suspensivo, o processo permanecerá suspenso até o julgamento do incidente”.

E, enquanto o relator não explicitar se o incidente tem ou não efeito suspensivo, as questões urgentes serão requeridas ao substituto legal, a fim de evitar nulidades e prejuízos às partes. Ou seja, enquanto o incidente não for definitivamente julgado, o Juiz originário da causa não atuará. Significa dizer que, de certo modo, a arguição do incidente provoca o efeito automático de, em princípio, afastar o juiz tido como parcial, até que o incidente seja decidido no mérito.

No julgamento, o Tribunal verificará se a alegação de impedimento ou de suspeição é procedente ou improcedente. Se considerá-la improcedente, o Tribunal a rejeita. Se procedente, acolhe o incidente e condena o Juiz, nos mesmos termos determinados pelo CPC de 1973, nas custas do processo, remetendo os autos ao Tabelar, podendo o juiz recorrer da decisão, se tiver interesse.

Obviamente, a parte também tem o direito de recorrer da decisão do Tribunal, através de Recurso Especial para o STJ. Caso o incidente seja rejeitado, os autos são devolvidos para o juiz originário da causa, que continuará atuando no processo, cabendo à parte o desafio de lidar, doravante, com um juiz que foi tachado de suspeito ou impedido e que, agora, apesar disso, continuará atuando em sua causa.

Outra novidade introduzida pelo NCPC diz respeito ao §6º do art. 146, que prevê que uma vez reconhecido o impedimento ou a suspeição, “o tribunal fixará o momento a partir do qual o juiz não poderia ter atuado.” Este comando se destina a fixar os atos processuais que serão considerados nulos e os que serão legítimos, sendo complementado pelo § 7º, que dispõe que “o tribunal decretará a nulidade dos atos do juiz, se praticados quando já presente o motivo de impedimento ou de suspeição.” Estes atos incluem, notadamente, os atos de cunho decisório, uma vez que os atos que visam simplesmente impulsionar o processo não causam prejuízo às partes e, portanto, não precisam ser anulados. *Pas de nullité sans grief*. Não há nulidade sem prejuízo.

O art. 147 tem correspondência no CPC de 1973 (art. 136). Trata-se da circunstância de parentesco verificada entre juízes que atuam na mesma causa, em distintos momentos ou graus de jurisdição, o que é muito comum em grau recursal. Por exemplo, o caso do juiz que profere a sentença e é parente do desembargador relator do recurso de apelação interposto contra a referida sentença. Dispõe o art. 147 do NCPC que “quando 2 (dois) ou mais juízes forem parentes, consanguíneos ou afins, em linha reta ou colateral, até o

terceiro grau, inclusive, o primeiro que conhecer do processo impede que o outro nele atue, caso em que o segundo se escusará, remetendo os autos ao seu substituto legal.”. A redação do CPC de 1973 tratava de relação de parentesco até o segundo grau. O NCPC estende até o terceiro grau. Exceto isto, a redação de manteve inalterada.

O art. 148 do NCPC tem correspondência com o art. 137 do CPC de 1973 e trata da extensão das causas de impedimento e de suspeição aos demais sujeitos processuais, não restringindo a sua arguição apenas contra os juízes. O *caput*, no entanto, traz uma nova redação, mais simples e objetiva.

### Quadro 3 – Comparativo: extensão da causas de impedimento e de suspeição

NCPC	CPC de 1973
<b>Art. 148.</b> Aplicam-se os motivos de impedimento e de suspeição [...]	<b>Art. 137.</b> Aplicam-se os motivos de impedimento e suspeição <b>aos juízes de todos os tribunais. O juiz que violar o dever de abstenção, ou não se declarar suspeito, poderá ser recusado por qualquer das partes (art. 304).</b>

Fonte: os autores (2020).

Os incisos do art. 148 também são mais objetivos, ampliando o escopo do incidente e estendendo-o a todos os sujeitos imparciais do processo, sem restringir apenas ao MP, serventuários de justiça, perito e intérprete, como fazia o código anterior. Os procedimentos de arguição de impedimento e de suspeição dos demais sujeitos processuais, que não o juiz, se mantêm basicamente inalterados.

Assim como fazia o CPC de 1973, também o NCPC proíbe a suspensão do processo por ocasião do incidente arguido contra os demais sujeitos processuais e determina que o momento processual adequado para arguir o incidente é a “primeira oportunidade que a parte tiver para falar nos autos”. Leia-se, por exemplo, no caso de um perito, que a parte terá 15 dias contados de sua nomeação para arguir a sua suspeição ou impedimento (art. 465 do NCPC). Se a parcialidade se configurar no curso do processo, a parte terá o prazo de 15 dias contados da ciência do fato que causou a suspeição ou o impedimento para sua arguição. O NCPC, no entanto, traz uma novidade: a extensão do prazo para manifestação do “excepto”, que antes era de 5 (cinco) dias e agora passou para 15 (quinze) dias.

Além disso, os §§ 3º e 4º do art. 148 não tem correspondência no CPC anterior, prevendo que os procedimentos deste incidente, oposto contra os demais sujeitos processuais, serão disciplinados pelo regimento interno dos Tribunais e que não se aplicam à arguição de impedimento ou de suspeição de testemunha, cuja disposição é prevista sob a forma de “contradita”, disciplinada no art. 457, §1º do NCPC, como já ocorria antes, no CPC de 1973.

## Referências

BARBI, Celso Agrícola. **Comentários ao Código de Processo Civil**, 11 ed., v. 1. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Seção 1, p. 1.

CÂMARA, Alexandre Freitas. **Lições de Direito Processual Civil**. Vol. I. 19 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CARVALHO, Luiz Maklouf. O Supremo, *quosque tandem* [até quando]?. **Revista Piauí**, 48 ed., set. 2010. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-48/questoes-juridicas/o-supremo-quosque-tandem>>. Acesso em: 10 set. 2010.

DALL' AGNOL, Antonio. Comentários ao Código de Processo Civil, **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 2, 2007.

GAJARDONI, Fernando da Fonseca. Recentes notas sobre o impedimento no direito processual civil brasileiro. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 34, n. 174, p. 82-112, ago. 2009.

GALDINO, Flavio. Imparcialidade Judicial. In: \_\_\_\_\_ ; LOBO TORRES, Ricardo; KATAOKA, Eduardo Takemi (Org.). **Dicionário de Princípios Jurídicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 539-595.

GRECO, Leonardo. **Estudos de Direito Processual**. Campos dos Goytacazes: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2005.

LUPETTI BAPTISTA, Bárbara Gomes. **Paradoxos e ambiguidades da imparcialidade judicial**: entre “quereres” e “poderes”. Porto Alegre: Ed. Sergio Antonio Fabris, 2013.

NARDELLI, Luis Fernando. Exceção de suspeição (art. 135, V, do CPC). Prejulgamento. Imparcialidade. Juiz ativo. Cultura de conciliação. Suspeição provocada ou ilegítima. Litigância de má-fé. **Revista de Processo**, São Paulo: Revista dos Tribunais, ano 35, n. 180, p. 357-376, fev. 2010.

PARIZATTO, João Roberto. **Código Civil Comentado**, 1 ed., v. 1, Editora Parizatto, 2008, p. 260-261.

# Criação de uma animação a partir da percepção de gênero para crianças

## *Creation of an animation from the perception of gender for children*

Shalimar Gallon \*  
William Stefano Rollwagen \*\*  
Priscila Sardi Cerutti \*\*\*  
Daniel de Salles Canfield\*\*\*\*

### Resumo

A definição de gênero é uma construção social. Comportamentos precoces ligados à classificação de gênero são influenciados pelo ambiente social em que a criança está inserida desde primeiros anos de vida. Nesse contexto, o desenho é considerado algo natural e espontâneo, construído socialmente através das interações sociais. Desenvolveu-se uma pesquisa com 52 alunos do quinto ano do ensino fundamental a fim de compreender como as crianças percebem a identidade de gênero. Os resultados mostraram-se ora consoantes com o que a sociedade determina como padrão, ora não. Os meninos indicaram preferir usar camiseta, jaqueta e boné e as meninas, vestido. Contudo, a escolha de cores e brinquedos favoritos não reproduziu aquilo que a sociedade assume como padrão. Da investigação, adveio uma animação que conta a história de Olívia, personagem inserida em um mundo onde menino usa somente azul e menina usa somente rosa.

**Palavras-chave:** Animação. Gênero. Crianças. Feminino. Masculino.

### Abstract

The definition of gender is a social construction. Early behaviors linked to gender classification are influenced by the social environment in which the child has been inserted since the first years of life. In this context, drawing is considered something natural and spontaneous, socially constructed through social interactions. A research was carried out with 52 students in the fifth grade of elementary school, in order to understand how children perceive gender identity. The results were shown to be either consonant with what society determines as a standard, or not. The boys indicated they prefer to wear a T-shirt, jacket and cap and the girls, dress. However, the choice of favorite colors and toys did not reproduce what

---

\* Doutorado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração na Faculdade Meridional; Email: [shalimargallon@gmail.com](mailto:shalimargallon@gmail.com)

\*\* Graduado em Design Gráfico pela Universidade de Passo Fundo; Email: [wscrollwagen@gmail.com](mailto:wscrollwagen@gmail.com)

\*\*\* Mestrado em Administração pela Faculdade Meridional; Professora da Faculdade Anhanguera; Email: [priscilacerutti@yahoo.com.br](mailto:priscilacerutti@yahoo.com.br)

\*\*\*\* Mestrado em MSc in Marketing pelo Dublin Business School, Irlanda. Doutorando em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor na Universidade de Passo Fundo; Email: [daniel@4sc.com.br](mailto:daniel@4sc.com.br)

society has as a standard. From the investigation came an animation that tells the story of Olivia, a character inserted in a world where a boy uses only blue and a girl uses only pink.

**Keywords:** Animation. Genre. Children. Female. Male.

## Introdução

Os seres humanos não nascem homens e mulheres nem assim se tornam em determinado momento (BUTLER, 2008). O ser humano faz-se homem ou mulher todos os dias. Por exemplo, ao andar e ao falar de determinado jeito, ao vestir-se com específicas roupas, construindo o corpo de determinada maneira, referenciando a construção de gênero (BUTLER, 2008). Ninguém pertence a uma ideia de gênero desde o nascimento, mas acaba aprendendo, no cotidiano, a se portar e a atuar (ZWONOK, 2015) conforme uma identificação social (TONELLI; PERUCCHI, 2006).

No mundo infantil, o desenho é algo natural e espontâneo realizado pela criança nos primeiros anos de vida. Sob a perspectiva histórico-cultural, considera-se o desenho como algo construído socialmente, pois, sendo a criança um ser social, toda a sua produção é elaborada a partir de interações sociais (SILVA, 1998). Por conseguinte, o significado de cores e de formas expostas no papel é cultural e produto das experiências vivenciadas pela criança em sua interação com o outro (FERREIRA, 2001). Nesse contexto, surge a indagação: como as crianças identificam e expressam as questões de gênero em seus desenhos?

Esta pesquisa objetivou analisar como as crianças identificam e expressam as questões de gênero em seus desenhos, visando desenvolver uma animação para ensiná-las sobre gênero. Esse estudo integra um projeto desenvolvido por alunos, direção e coordenação pedagógica de uma escola, com o intuito de discutir elementos referentes ao gênero e ao debater como tais questões perpassam as trajetórias juvenis.

Atendendo essa proposta, foi desenvolvido, para a realização de uma oficina, um curta-metragem animado sobre gênero. Ele conta a história de vida de Olívia, uma garota inserida em um mundo onde menino usa somente azul e menina usa somente rosa. A animação tem quatro minutos e cinquenta e seis segundos de duração, com foco na expressão corporal dos personagens e sem falas. O presente estudo também desenvolveu um questionário baseado em ilustrações, o qual, ao conter instrumentos de pesquisa mais lúdicos e interativos, contribuiu para o avanço da área de metodologia de pesquisa.

## Animação e gênero no contexto infantil

Na década de 1970, em países como França, Rússia e Holanda, ao investir em atributos masculinos e femininos, teve início o emprego da terminologia gênero, no sentido ora conhecido (QUEIROZ, 2008). Na época, foram estudados os comportamentos de homens e mulheres desejados pela sociedade. Foi observado que os estereótipos relacionados ao homem eram notados e qualificados e que os das mulheres não se enquadravam nos padrões idealizados socialmente (PRAUN, 2011). O estereótipo feminino estava relacionado à submissão e à reprodução, sendo invisíveis na sociedade (OLIVEIRA; KNÖNER, 2005).

No Brasil, ao final dos anos 1980, o termo gênero começou a ser empregado pelo movimento feminista, em estudos que visavam distinguir o que pertence à ordem feminina e à masculina (OLIVEIRA; KNÖNER, 2005). O novo entendimento permitiu investigar diferenças entre pessoas e situações de vida, possibilitando o afastamento da ideia de determinismo biológico em relação ao sexo (OLIVEIRA; KNÖNER, 2005). Em consequência do surgimento dos estudos sobre esta temática, surgiram as diferenciações entre gênero e sexo até então vistos como semelhantes (WOTTRICH; CASSOL, 2012).

O conceito de gênero está ligado àquilo que é social e não biologicamente construído (COEN; BANISTER, 2012; WESTBROOK; SCHILT, 2014). Refere-se a papéis, comportamentos e a identidades de mulheres, homens e pessoas de outros gêneros socialmente construídos (COEN; BANISTER, 2012). Nesta estruturação de papéis, surgem, muitas vezes, preconceitos contra aqueles que se esquivam do padrão menino/ menina, estabelecido por imposição social através da escola, da família e da sociedade (CARVALHO, 2011).

O conceito de sexo está relacionado com critérios biológicos, conforme as características físicas e fisiológicas, que incluem genitais, hormônios, cromossomos e anatomia reprodutiva/ sexual (COEN; BANISTER, 2012; WESTBROOK; SHILT, 2014). Nos diversos ambientes de interação, os indivíduos são classificados, em situações sociais, como homem ou mulher, com base em informações visuais (cabelo, barba etc.) e em regras implícitas que atribuem a cada sexo características específicas (mulheres usam saias, homens não) (WESTBROOK; SCHILT, 2014).

Neste contexto, a construção de gênero inicia desde a infância. As crianças são modeladas para serem diferentes de outras que não sejam de seu sexo, pelo reforço de atitudes e comportamentos identificáveis com aquilo que é culturalmente aceito como apropriado ao sexo a que pertencem. Isso ocorre antes mesmo do nascimento, por exemplo, a cor azul é definida para meninos e a cor de rosa para meninas (SARDENBERG; MACEDO, 2011). O processo inicia, portanto, bem cedo e influencia nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, contribuindo na composição sua identidade de gênero (SAYÃO, 2002).

Nesta conjuntura, meninos brincam predominantemente com carrinhos e bolas, são incentivados ao desenvolvimento físico e intelectual a fim de se tornarem homens fortes, líderes, com posição de destaque no espaço público (SARDENBERG; MACEDO, 2011). As meninas brincam especialmente de casinha, com bonecas e ursinhos, sendo treinadas para a domesticidade, para serem professoras, secretárias, enfermeiras, modeladas para que, na vida adulta, assumam os papéis de boas mães e de donas de casa (SARDENBERG; MACEDO, 2011), fortalecendo a ideia de que as funções domésticas são naturalmente femininas (WOTTRICH; CASSOL, 2012).

Entende-se, portanto, que não são oferecidas às crianças outras oportunidades de vivência que não a normativa (OLIVEIRA, 2010). Os comportamentos precoces com relação à tipificação podem ser influenciados pelos pais desde os primeiros anos de vida (ZWONOK, 2015). A maneira de influenciar o comportamento dos filhos é sutil e indireta, por exemplo, quando os pais escolhem brinquedos tipificados, as crianças aprendem, por socialização, a distinguir o que sua sociedade define como masculino e feminino (COSTA; ANTONIAZZI, 1999).

Na sociedade atual, os homens são ensinados a serem guerreiros (indivíduo competitivo e agressor) por meio de ações estratégicas (SEFFNER, 2008) que vão desde seu nascimento até sua formação adulta. Essas ações são continuamente reforçadas durante a vida, o que naturaliza esse tipo de comportamento que é reproduzido para as crianças. Tal contexto perpetua o acesso dos homens aos melhores empregos, à melhor formação, à ocupação de lugares ainda não disponíveis para a maior parte das mulheres por serem considerados empregos de masculinos. Um exemplo disso é a maior mobilidade dos homens pelo mundo, pois o automóvel é considerado um objeto masculino (SEFFNER, 2008).

Por conseguinte, torna-se pertinente a indagação de Seffner (2008, p. 16): “se os homens são assim porque foram educados para serem assim. Se forem educados de outro modo, poderemos ter homens com outras características?”. Questionar o contexto dos anos iniciais de vida das pessoas é importante, pois rompe a reprodução de um padrão social e propicia condições mais igualitárias entre os gêneros. Em consequência, o ambiente escolar torna-se um ativo na (re)construção do entendimento de gênero pelas crianças, sendo importante que os educadores, em constante atualização, conduzam ensinamentos que as levem ao rompimento da concepção binária de gênero.

## **Características de adultos nos desenhos infantis**

O desenho faz parte do universo infantil e, por meio dele, pode-se ver sua expressão lúdica e seu pensamento (STACCIOLI, 2011). A forma como as crianças desenham, os traços, as linhas, a escolha das cores são marcados tanto pelas ideias e pelos valores da sociedade em que vivem quanto pela maneira como os adultos olham e valorizam as produções infantis (SILVA, 2015). O desenho permite descobrir aspectos da realidade vivida, pois a representação feita reflete a influência recebida dos adultos sobre variadas questões, como as de gênero e de deficiências (MÈREDIEU, 1997).

O predomínio de determinada cor e sua associação ao masculino ou ao feminino estão diretamente relacionados com as vivências infantis como meninas ou meninos (GIBIM; MÜLLER, 2018). O ambiente de inserção da criança a influencia, fazendo com que o desenho não seja apenas a expressão de sua visão pessoal, mas também o resultado da interação entre seu pensamento e seu contexto (SILVA, 1998). No desenho, podem ser demonstradas diferentes marcas produzidas por estereótipos ligados ao feminino e ao masculino, os quais permeiam as relações sociais (GIBIM; MÜLLER, 2018).

O estudo realizado por Montagna (2001) avaliou o desenho infantil tomando por referência a diferenciação de gêneros. Os resultados mostraram que as meninas procuravam representar linhas de base ou de terra, com plantas fixadas ao chão, apresentando, acima delas, elementos como ar, vento, borboletas e, na parte superior do papel, céu, sol, lua, arco-íris. As meninas representavam, portanto, o cenário em que estavam inseridas de acordo com suas vivências.

O mesmo estudo revelou que o desenho dos meninos possuía sempre um componente central, seja uma linha para divisão da folha seja um elemento principal, como um campo de futebol com os jogadores distribuídos. O desenho masculino estava geralmente composto por formas geométricas, com uma circunferência para a cabeça sem cabelos, com



os olhos formados por pontos e a boca por uma linha, os braços apareciam musculosos e as calças largas (MONTAGNA, 2001).

O estudo realizado por Pimenta (2016) investigou crianças de quatro e cinco anos de idade, com o objetivo de, através dos desenhos feitos por meninas e por meninos, entender as representações de gênero neles contidas. Os resultados Pimenta (2016) corroboraram os achados de Montagna (2001) ao demonstrarem que meninas e meninos revelam, em seus desenhos, marcas de permanência dos estereótipos de gênero, assim como rupturas com as desigualdades de gênero. Ainda, a pesquisa apontou que os desenhos revelam os significados que as crianças estão construindo a respeito do que é ser homem e ser mulher e quais os lugares e situações que lhes são reservados nas relações de gênero que vivenciam no dia-a-dia (PIMENTA, 2016).

Os desenhos das crianças proporcionam ricas oportunidades para que se conheçam aspectos culturais da infância (SARMENTO, 2002). Pesquisar crianças e seus desenhos, para visualizar o que estão vivenciando como cultura e como significado de gênero, permite entender a infância contemporânea, suas especificidades históricas e culturais (CORSARO, 2011). O presente estudo mostra-se relevante por visar entender, através da manifestação infantil por meio do desenho, como meninas e meninos representam as questões de gênero. Propõe-se aqui uma reflexão sobre os processos de construção de gênero por meio das práticas cotidianas das crianças.

## Procedimentos metodológicos

Cinema de animação é metamorfismo, pelo qual tudo pode ser criado e transformado. A palavra animação tem sua gênese latina em *animare* que significa vida. O cinema de animação é o principal produto cinematográfico destinado às crianças, reunindo diversos elementos como imagem, som e movimento. Ele se integra à cultura infantil e instiga as crianças a viverem as aventuras dos personagens (FOSSATTI, 2009).

*Storyboard* de uma animação é a formatação visual do roteiro. Após sua construção com planos e cortes detalhados, ele representa as ideias de forma gráfica através dos traços iniciais dos personagens que irão compor a animação (OLIVEIRA, 2010). Ele é constituído de esboços que narram a história contada no filme, ou seja, assume a forma de uma história em quadrinhos, contendo as principais cenas (GARZON, 2006). A utilização do *storyboard* facilita a visualização do ângulo de enquadramento dos elementos e objetos na cena. Ele se mostra fundamental para antecipar a visualização do roteiro e pré-visualizar as cenas com maior fidelidade, assim diminuindo a ocorrência de erros e sensações não desejáveis (OLIVEIRA, 2010).

A presente pesquisa de cunho quantitativo foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. A escola possui 51 professores, 11 funcionários e 700 alunos. Na investigação, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas elaborado em consonância com o referencial teórico adotado. Para a realização da animação sobre gênero, era necessário indagar, não de forma incisiva, mas sutil, o que crianças pensam sobre o assunto. A aplicação do questionário visou, portanto, identificar do que as crianças gostam em relação a brincar, usar e a assistir.

O questionário foi elaborado de forma lúdica e ilustrado com ícones de fácil entendimento para que os respondentes pudessem expressar objetivamente suas respostas e se divertissem ao respondê-lo. Não foi empregada a palavra gênero para que evitar dúvidas ou possíveis vieses nas respostas. As crianças mostraram-se empolgadas quando o objetivo da pesquisa foi exposto e explicado que elas iriam responder a um questionário que embasaria a produção de um desenho animado. O questionário com desenhos implicou uma contribuição para a academia por ser uma forma diferente de elaborar esse tipo de instrumento a fim de despertar maior interesse em se responder à pesquisa.

Com o intuito de enriquecer os detalhes do roteiro da animação e identificar itens em comum no dia a dia das crianças, foram questionadas crianças do quinto ano do ensino fundamental. Para melhor organização da atividade, elas foram separadas em duas turmas. Dos 52 participantes, 29 eram do gênero feminino e 23 do gênero masculino; 34 crianças tinham 11 anos de idade (65,4%), 14, 12 anos (26,9%), três, 13 anos (5,8%) e uma, 14 anos (1,9%).

Os resultados foram analisados de forma descritiva a fim de se elaborar um *storyboard* para uma animação. O método de produção utilizado resultou de erros e acertos ocorridos em seu desenvolvimento. Ele foi sendo aprimorado para que, na exportação/importação de um arquivo de um programa para outro se tornasse menos complexa. A animação foi dividida em cenas e planos. Cada plano possui um arquivo no *software* Toon Boom, o qual facilita o reaproveitamento dos planos em determinadas cenas e deixa o arquivo menos complexo. A animação completa está disponível em uma plataforma pública de compartilhamento de vídeos.

## **Análise dos resultados**

A representação de gênero por meio das cores ainda se constitui como um dilema (SAYÃO, 2002). Ao serem questionadas acerca da cor de que mais gostam (Figura 1), 24 crianças (46%) – 12 meninas e 12 meninos – responderam que sua cor preferida é o azul. A segunda cor mais marcada no questionário foi a rosa, indicada por 11 crianças – 10 meninas e um menino. Em terceiro lugar, oito meninos e uma menina marcaram a cor vermelha como sua favorita. Em quarto lugar, o preto foi escolhido por cinco meninas como cor favorita. Ressalta-se que a opção da cor preta não estava contida no questionário, porém cinco meninas desenharam um quadrado preto e assinalaram essa como sua favorita. Evidencia-se a importância da cor azul para o *plot* (reviravolta) da história e o crescimento de sua protagonista, que, como boa parte das crianças entrevistadas, prefere o azul.

**Figura 1 - Cor preferida**



Fonte: Elaborada pelos autores com base no questionário da pesquisa (2018).

A construção social de que a menina deve gostar de rosa e o menino de azul ultrapassa o gosto pessoal por cores, pois, desde muito cedo, aprende-se que elas identificam os meninos e as meninas (XAVIER FILHA, 2011). Assim como neste exemplo, em diferentes espaços sociais, como na família e na escola, vão se produzindo marcas de identidade que não permitem pensar em outra forma de se fazer homem e de se fazer mulher (RODRIGUES; DE FARIAS, 2018).

Os resultados dessa investigação de como meninos e meninas expressam, através das cores, suas relações de gênero pode contribuir para a construção de uma sociedade na qual, independente do gênero, as pessoas possam se expressar livremente, tendo seus direitos assegurados e respeitados (COSTA; ANTONIAZZI, 1999). Verificou-se, nesse estudo, que 41% das meninas pesquisadas escolheram livremente a cor azul, socialmente construída como a cor de meninos, não a legitimando, portanto, como forma de ser masculino e de ser feminino.

Observam-se, em propagandas, na mídia e em textos, além das cores, imagens de brinquedos produzidas de acordo com os significados sociais que lhes são atribuídos. Sua variação histórica e cultural transmite para as crianças mensagens distintas sobre o mundo social e as práticas sociais que as rodeiam (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004).

No presente estudo, quando questionadas a respeito de seus brinquedos favoritos (Figura 2), 35 crianças elegeram o *videogame* como fonte principal de diversão, seguindo-se a bola (cinco meninos e 10 meninas) e as bonecas (duas meninas). Os brinquedos carrinho e panelinha/ comidinha não foram votados. Ao escolherem um objeto para brincar, as crianças optam por aquilo que lhes oferece mais prazer e desperta sua curiosidade. Não existem limites para os espaços que ocupam, pois os limites daquilo que é permitido ou não para cada sexo não são levados em consideração no momento do brincar (FINCO, 2004).

**Figura 2 - Brinquedo preferido**



Fonte: Elaborada pelos autores com base no questionário da pesquisa (2018).

As opções podem ser explicadas pelo fato de, tanto meninos quanto meninas, quando em grupos, não apresentarem comportamentos preestabelecidos, fazendo escolhas livres e utilizando os brinquedos de forma diferente das impostas pela sociedade (FINCO, 2004). Pelas frequentes e diárias interações com os colegas, a criança vai formando sua

subjetividade (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006), atribuindo significados aos brinquedos e ressignificando seu propósito (FINCO, 2004).

O gênero também pode ser representado quanto à identidade (o que você é ou que características você tem). Por exemplo, quando meninos brincam de boneca, estão representando a feminilidade, já que eles não podem se vestir de menina, nem usar o cabelo de uma menina (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004). As bonecas são dotadas de sexo definido, ora representado por traços não modificáveis (os pés, às vezes, são desenhados exclusivamente para sapatos de salto alto, por exemplo), ora através de traços modificáveis (penteados, roupas) (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004).

Outro ponto abordado com as crianças refere-se à roupa que elas mais gostam de usar (Figura 3). Ressalta-se que o boné foi incluído no questionário por ser socialmente reconhecido como um acessório de uso masculino. Grande parte das crianças (28%) respondeu que têm preferência por camiseta (oito meninos e sete meninas), seguindo-se o vestido (25% –13 meninas e nenhum menino) e a jaqueta (15% –sete meninos e uma menina). O boné foi escolhido por uma menina e por seis meninos como a roupa de que mais gostam.

**Figura 3 - Roupa preferida**



Fonte: Elaborada pelos autores com base no questionário da pesquisa (2018).

De uma forma sutil, as crianças foram questionadas a respeito do que consideravam ‘diferente’ nas opções apresentadas na Figura 4. Como resultado, 45 crianças (86,5% – 24 meninas e 21 meninos) indicaram como diferente o menino usando vestido, ou seja, uma roupa socialmente ligada ao sexo oposto. A figura da menina brincando com um carrinho foi escolhida por três crianças (duas meninas e um menino) e a figura do menino brincando de boneca foi escolhida por quatro crianças (três meninas e um menino). Com base nesses resultados, a animação abordará o dilema de uma menina que deseja usar uma jaqueta masculina azul (roupa de menino), considerada estranha por seus colegas de classe.

**Figura 4 - Imagem que representa o ‘diferente’**



Fonte: Elaborada pelos autores com base no questionário (2018).

Desde a gestação, quando o enxoval é escolhido conforme o sexo do bebê – azul para menino e rosa para menina – e perpassando o período de aquisição das primeiras palavras, a criança já está presa às imposições existentes nas relações de gênero e,

consequentemente, da sexualidade (SARDENBERG; MACEDO, 2011). Com o passar do tempo, a criança vai aprendendo o modo como uma menina ou um menino deve se comportar (EUGENIO; BOARETTO, 2016).

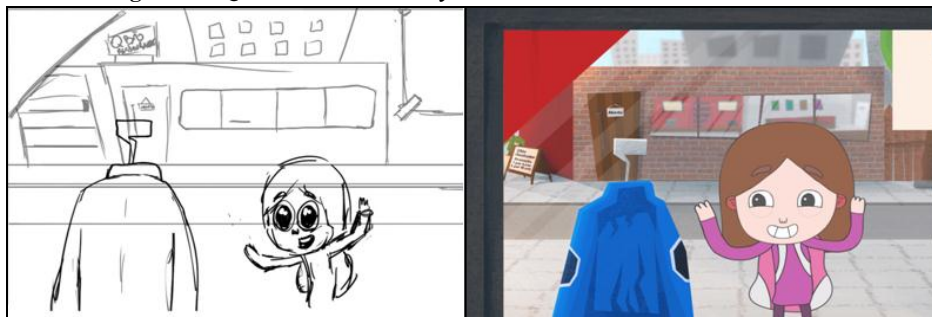
Tal contexto foi corroborado, em parte, pelos resultados da pesquisa, os quais mostraram que os meninos preferem usar camiseta, jaqueta e boné e as meninas, vestido. A imagem identificada pelas crianças como a mais destoante da realidade foi aquela em que o menino usa vestido. No entanto, a escolha de cores e de brinquedos favoritos não reproduziu o que a sociedade considera padrão para meninas ou meninos. Tais resultados podem ser entendidos ponderando-se que, quando as crianças estão em grupos, não apresentam comportamentos preestabelecidos, mantendo suas escolhas livres (FINCO, 2004).

## O storyboard

A protagonista Olívia, para facilitar a animação, foi desenhada com formas simples e amigáveis, como um retângulo para o corpo e um círculo para a cabeça. A animação se passa em um lugar onde os gêneros são identificados por duas cores: azul para o masculino e rosa para o feminino. O curta animado narra a história de Olívia, uma menina de 11 anos, que deseja vestir azul, mas lhe foi dito que ela poderia usar somente rosa. O dilema da história ocorre quando Olívia vê uma jaqueta azul na vitrine e percebe que gostaria de usá-la, porém não o faz pelo fato de as outras meninas só usarem a cor rosa.

Na história, a protagonista fica muito feliz ao ver a jaqueta azul e a deseja (Figura 5). O *storyboard* foi concebido para expor o máximo de sentimentos e de reações da protagonista e de todos à sua volta. Por ser um curta sem diálogos, a expressão e a música são os únicos modos de comunicação e de manifestação dos sentimentos na tela. A animação mostra a personagem Olívia em situações cotidianas.

**Figura 5 – Quadro-chave do storyboard – versão inicial e versão final**



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Para a animação ‘ganhar vida’, foram utilizados quatro *softwares* para cada processo. Primeiro, foi utilizado o *software* Adobe *Photoshop* para criar o *storyboard* dos cenários. Posteriormente, utilizou-se o *software* Toon Boom para criar as partes animadas, como interações, expressões e ações dos personagens. Esse *software* foi projetado para a indústria da animação 2D e oferece muitas ferramentas que facilitam o processo de animar.

Uma delas é a de esqueleto (*rigging*) que consiste em substituir desenhos e movê-los de um lugar para outro, eliminando a necessidade de redesenhá-los repetidas vezes.

Na sequência, utilizou-se o *software* Guitar Pro 6 para criar as faixas musicais. Para obter o máximo de aproveitamento da música, ela foi distribuída em três momentos, sendo tocados três instrumentos: bateria, baixo e guitarra. Quando a personagem está feliz, ouvem-se notas abertas, consideradas alegres; quando ela está triste, ouvem-se dedilhados melancólicos e lentos. Por último, utilizou-se o *software* Adobe Premiere para compilação e todo o trabalho. O vídeo é resultado da junção de cenários criados no Photoshop com as animações feitas no Toon Boom, sincronizados pela ambientação inserida por meio dos sons.

## Considerações finais

Tendo como foco as manifestações infantis expressas por meio de desenhos, desenvolveu-se uma animação identificando como as crianças representam, em seus desenhos, as questões de gênero. Foi desenvolvida uma pesquisa aplicada a 52 alunos do quinto ano do ensino fundamental. Foi apresentado um curta animado que se passa em um lugar onde os gêneros correspondem às cores azul e rosa. Ele narra a história de Olívia, uma menina de 11 anos que deseja vestir azul, porém lhe haviam dito que ela poderia usar somente rosa.

Destaca-se a importância da cor azul para o *plot* (reviravolta) da história e o crescimento de sua protagonista, que, como boa parte das crianças entrevistadas, têm no azul sua cor preferida. As meninas escolheram livremente a cor azul, socialmente construída como a cor de meninos, não a legitimando, portanto, como forma de ser masculino e de ser feminino. Quanto aos brinquedos favoritos, a maioria das crianças elegeu o *videogame* como fonte principal de diversão, seguindo-se a bola e a boneca. Isso mostra que meninos e meninas, quando em grupos, não se comportam de maneira preestabelecida, fazendo escolhas diferentes daquelas impostas e esperadas pela sociedade (FINCO, 2004).

Quanto à roupa de que mais gostam de vestir, foram eleitas a camiseta, o vestido (escolhido somente pelas meninas) e a jaqueta. As crianças consideraram ‘diferente’ a figura de um menino usando vestido, ou seja, uma roupa socialmente ligada ao gênero oposto, o que está associado ao fato de uma menina perceber que gostaria de usar uma jaqueta azul, porém não o faz porque outras meninas só usam cor de rosa.

A pesquisa resultou em uma animação de quatro minutos e cinquenta e seis segundos, sobre a dualidade de gênero na sociedade atual. O curta visa que as crianças percebam diferentes possibilidades sobre o que é certo ou errado, quando se trata de questões de gênero, por exemplo, que meninas podem usar azul e meninos podem usar rosa. O *storyboard* foi concebido para expor o máximo de sentimentos e de reações da protagonista e de todos à sua volta.

Desse estudo, derivou uma animação integrante de um projeto escolar no formato de oficina, o qual visava discutir com os estudantes elementos que dizem respeito às questões de gênero que perpassam as trajetórias juvenis. Finalizada a animação, ela foi apresentada para a vice-direção, a qual deu andamento ao projeto escolar. Devido à sua dimensão, não foi possível acompanhar a apresentação da animação para os alunos nem as discussões geradas.

O presente estudo contribuiu para mostrar que a lógica binária em relação aos gêneros não se concretizou nas respostas dadas pelas crianças no questionário. Em consequência, desenvolveu-se uma animação sem pressupostos quanto à concepção de masculino e de feminino. A escola como um ator constante na formação de indivíduos deve atuar para romper conceitos de que a cor de rosa é para menina; a cor azul é para menino; menino usa boné; menina usa vestido; menino brinca de bola; e menina brinca de boneca. Mostrar que as cores, as roupas e os brinquedos são de todos os gêneros é um importante avanço social na busca do rompimento da concepção binária, bem como na busca por igualdade entre os gêneros, pois as discussões sobre infância e gênero podem evidenciar relações de poder desiguais presentes na educação e no cuidado de meninas e de meninos (GIBIM; MÜLLER, 2018).

Ademais, ressalta-se o modelo de questionário utilizado com figuras e colorido para que as crianças pudessem melhor visualizar e se identificar com as respostas. Este tipo de instrumento pode trazer um diferencial para a pesquisa, principalmente, quando aplicado às crianças.

## Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CALDAS-COULTHARD, C.; LEEUWEN, T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e Representações de Atores Sociais. **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 11-33, 2004.

CARVALHO, M. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPed (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 99-117, abr. 2011.

COEN, S. BANISTER, E. **What a difference sex and gender make: a gender, sex and health research casebook**. Ottawa: Canadian Institutes of Health Research, 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, F. O.; ANTONIAZZI, A. S. A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 67-75, jun. 1999.

EUGENIO, B.; BOARETTO, G. No interior da sala de aula: as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 139-150, jun. 2016.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papiru, 2001.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 591-603, jan. 2011.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOSSATTI, C. L. Cinema de animação: uma trajetória marcada por inovações. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, MÍDIAS ALTERNATIVAS E ALTERNATIVAS MIDIÁTICAS, 7. **Anais eletrônicos...**, Fortaleza: UNIFOR, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovaco.es.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

GARZON, G. **Estrutura de produção dos longas metragens de animação do Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) –Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

GIBIM, A. P.; MÜLLER, F. O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37 p. 76-94, maio 2018.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

MONTAGNA, A. **Expressões de gênero no desenho infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

OLIVEIRA, A.; KNÖNER, S. **A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau- SC, 2005.

OLIVEIRA, F. **Panorama e proposições da animação stop motion**. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2010.

PIMENTA, D. **O desenho de meninas e meninos na educação infantil: discussões sobre as culturas, relações e experiências da infância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2016.

PRAUN, A. G. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Húmus**, v. 1, n. 1, p. 55-65, jan./abr. 2011.

RODRIGUES, R. L.; DE FARIAS, F. R. O cinema queer na subjetivação dos corpos: repensando gênero e sexualidade na educação escolar. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 22, p. 114–126, set./dez. 2018.



QUEIROZ, F. **Não se rima amor e dor: cenas cotidianas de violência contra a mulher.** Mossoró, RN: UERN, 2008.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D.; BRANCO, A. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006.

SARDENBERG, C.; MACEDO, M. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, A. A.; RODRIGUES, A.; VANIN, I. **Ensino e gênero: perspectivas transversais.** Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 33-48.

SARMENTO, M. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do projeto as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED, 2002.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SEFFNER, F. Gênero, sexualidade, violência e poder. Homens = sexo, violência e poder: dá para mudar esta equação? **Salto para o Futuro - Educação para igualdade de gênero**, Rio de Janeiro, ano 18, boletim 26, p. 15-19, nov. 2008.

SILVA, M. D. A influência dos desenhos animados no comportamento de crianças ao brincar – uma revisão. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, P.B., v. 5, n. 11, p. 104-117, ago./dez. 2015.

SILVA, E. Des-construindo gênero em ciência e tecnologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, S.P., v. 10, p. 7-20, 1998.

STACCIOLI, G. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Campinas, S.P., v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011.

TONELLI, M. J.; PERUCCHI, J. Territorialidade homoerótica: apontamentos para os estudos de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 39-47, dez. 2006.

WESTBROOK, L.; SHILT, K. Doing gender, determining gender: transgender people, gender panics, and the maintenance of the sex/gender/sexuality system. **Gender and Society**, v. 28, I. 1, p. 32-57, fev. 2014.

WOTTRICH, L.; CASSOL, M. C. A publicidade que evoluiu com as mulheres? Um estudo de recepção sobre as representações de gênero. **Em Questão**, Porto Alegre, R. S., v. 18, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2012.

ZWONOK, M. Generocentrismo e o encarceramento de uma identidade de gênero através de uma criação sociocultural. **Diaphora**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 67-73, jan./jul. 2015.

# Velhice e saúde mental: desafios interseccionais para pessoas em situação de rua

## *Old age and mental health: Intersectional challenges for people in street situation*

Kelly Maria Gomes Menezes\*  
Sílvio Rodrigo Alves Ferreira\*\*

### Resumo

Este artigo objetivou refletir sobre a vivência da velhice para pessoas que estão em situação de rua e como a saúde mental é vista nesse processo de envelhecimento. Como estratégias metodológicas, foi utilizada a pesquisa qualitativa em consonância às pesquisas de tipo bibliográfica, documental e de campo. As técnicas empregadas foram a observação e a entrevista aplicada a 2 (dois) sujeitos idosos em situação de rua, cujos relatos foram analisados com base na história oral. Através dos resultados, constatou-se que a saúde mental é uma política pública pouca acessada pelas pessoas que estão em situação de rua e que é imprescindível buscar novas estratégias de cuidado. Outro fator relevante percebido foi a ausência da intersectorialidade no cuidado à saúde para essa população. Por fim, observou-se que, para idosos entrevistados que se encontram nas ruas, existem diferenças perversas de se viver o envelhecimento, cujas consequências se dão em diversas dimensões de suas vidas, como: social, cultural, emocional, de saúde, entre outras. É, portanto, imperativa a necessidade de investimentos em políticas públicas para esta população, a fim de promover inclusão social e suas proteções pautadas em várias legislações vigentes.

**Palavras-chave:** Pessoas em Situação de Rua. Velhice. Saúde Mental.

### Abstract

This article aimed to reflect on the experience of old age for people who are homeless and how mental health is seen in this aging process. As methodological strategies, qualitative research was used in line with bibliographic, documentary and field research. The techniques employed were observation and interview applied to 2 (two) old subjects on the street, whose reports were analyzed based on oral history. Through the results, it was found that mental health is a public policy little accessed by people who are on the street and that it is essential to seek new care strategies. Another relevant factor perceived was the absence of intersectorality in health care for this population. Finally, it was observed that, for old subjects who are on the streets, there are perverse differences in experiencing aging, the consequences of which are given in different dimensions of their lives, such as: social, cultural, emotional, health, among others. Therefore, it is imperative to invest in public policies for this population, in order to promote social inclusion and its protections based on several current laws.

**Keywords:** Street People. Old Age. Mental Health.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Ceará; Email: [kelly.menezes@ufc.br](mailto:kelly.menezes@ufc.br)

\*\* Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará (RIS-ESP-CE), Mestrando em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará; Email: [rodrigoalvess@live.com](mailto:rodrigoalvess@live.com)

## Introdução

O presente artigo visa apresentar um estudo que consistiu em compreender a vivência da velhice através de idosos que vivem em situação de rua e como a saúde mental é vista nesse processo de envelhecimento. Neste trabalho, o conceito de velhice compreende a faixa etária a partir de 60 anos, uma vez que a dimensão cronológica é um aspecto importante para elucidar esse segmento, mas pondera-se que os fatores sociais e culturais têm valor indispensável na contribuição da caracterização dos papéis e significados de envelhecer. Assim, além da idade, é necessário compreender a realidade regional, territorial, cultural e de distribuição de renda – bem como as várias dimensões que perpassam a velhice e o envelhecimento, tais como: sociais, biológicas e psicológicas – para consolidar um amplo conceito sobre envelhecimento (MENEZES, 2017).

Na velhice, o conceito de saúde vai muito além do cuidado de condições crônicas. Ele resulta da interação entre a condição de saúde física e mental da pessoa idosa, também de sua independência funcional e financeira, bem como sua relação com a comunidade e seus familiares (PASCHOAL, 2011).

Segundo Lebrão (2007), o fenômeno do envelhecimento alcançará em 2050 o número de dois milhões de pessoas no mundo. Dessa maneira, será a primeira vez na história que haverá mais pessoas maiores de 60 anos que menores de 15. Conforme a publicação de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil vem vivenciado a tendência de envelhecimento demográfico, isto em decorrência do aumento do percentual dos idosos na população brasileira e a diminuição dos demais grupos etários. Segundo a publicação, a partir do ano de 2010, o indicador da proporção de idosos no país começou a se aproximar dos dados projetados em países desenvolvidos. Estima-se que no ano de 2070, a dimensão da população idosa brasileira – acima de 35% - apresente-se como superior ao indicador dos países desenvolvidos.

Ao interseccionar o aumento do número de pessoas idosas com situações de vulnerabilidade social, como fome, desemprego, doenças etc., evidencia-se um cenário perverso de múltiplas formas de expressão da questão social (CASTEL, 1998). Uma dessas exclusões presente nos grandes centros urbanos é a população em situação de rua.

Em 2016, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou o Relatório “Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil”, o qual evidencia que os dados do Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal contêm 48.351 pessoas em situação de rua, porém estima-se que existam 101.854 pessoas em situação de rua no Brasil. Em outras palavras, o número de pessoas em situação de rua é significativamente superior àquele de beneficiados em programas sociais.

Ainda de acordo com o Relatório (2016), estima-se que, das 101.854 pessoas em situação de rua, dois quintos (40,1%) habitam em municípios com mais de 900 mil habitantes e mais de três quartos (77,02%) habitam em municípios de grande porte, com mais de 100 mil habitantes. Por sua vez, avalia-se que nos 3.919 municípios com até 10 mil habitantes habitem 6.757 pessoas em situação de rua, 6,63% do total. Ou seja, a população em situação de rua se concentra fortemente em municípios maiores.

Em Fortaleza, segundo a Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (STDS), existe um quantitativo de 1.718 pessoas em situação de rua,

espalhadas por diferentes bairros, embora com maior concentração na Avenida Beira Mar e Centro. O referido Censo (2014) ainda aponta que 79,8% dessas pessoas afirmaram fazer uso de substâncias psicoativas. Conflitos familiares e uso de drogas foram destacados como principais questões relacionadas a estarem vivendo em situação de rua, respectivamente 48,1% e 26,2%.

Compreendendo o cuidado para com esta população, faz-se necessário perceber e entender que a população em situação de rua está inserida em um contexto social, econômico e cultural permeado por conflitos, desigualdades sociais, que são advindas do modo como o sistema capitalista é estruturado e organizado. Nesse contexto, as desigualdades sociais são fruto desse processo de produção e reprodução do sistema capitalista. Mota (2011) afirma que a desigualdade social faz parte do sistema capitalista, fazendo com que toda sua produção, venda e troca da força de trabalho, seja voltada totalmente para a sua sobrevivência, ou seja, a sociedade busca diversas maneiras e estratégias para sobreviver à exploração do capitalismo.

Tendo compreendido o contexto em que se encontram os dados sobre envelhecimento e sobre as pessoas vivendo em situação de rua, também será apresentado neste estudo a vivência dos entrevistados na tentativa de observar o seu conhecimento e cuidado com sua saúde mental. Desde o final da década de 1970, a sociedade brasileira vem seguindo o Movimento de Reforma Psiquiátrica, defendendo um novo modelo de atenção, cuidado e de organizações das práticas de saúde.

O envelhecimento ativo aplica-se tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais. Aceita que as pessoas apreendam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida, e que essas pessoas participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades; ao mesmo tempo, propicia proteção, segurança e cuidados adequados, quando necessários (BRASIL, 2005a). Os serviços de saúde mental, que desempenham um papel crucial no envelhecimento ativo, deveriam ser uma parte integral na assistência a longo prazo. Deve-se dar uma atenção especial aos subdiagnósticos de doença mental (especialmente depressão) e às taxas de suicídio entre os idosos (OMS, 2001).

Diante do cenário apresentado, este artigo abordará questões atuais sobre envelhecimento e saúde mental de idosos que vivem em situação de rua no município de Fortaleza, no Estado do Ceará. Para isso, está organizado em cinco tópicos com os seguintes títulos: “Introdução”, “O ponto de partida: motivações para a realização da pesquisa e percurso metodológico”, “Compreendendo a saúde mental e o acesso a serviços sob o olhar de idosos que vivem em situação de rua na Praça do Ferreira”, “Contextualizado a velhice e o envelhecimento das pessoas que vivem em situação de rua e seus direitos específicos” e “Considerações finais”.

## **2 O ponto de partida: motivações para a realização da pesquisa e percurso metodológico**

A investigação realizada foi fundamentada em uma pesquisa qualitativa que, conforme Turato (2005), é aquela que trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Para consolidar este artigo e para me aproximar do objeto que havia delimitado, busquei uma maior aproximação do fenômeno a ser estudado através de pesquisas

bibliográfica e documental (GIL, 2008). Sobre a pesquisa de campo, a investigação foi realizada com dois idosos que frequentam a Praça do Ferreira, no mesmo local onde o projeto Residência na Rua acontecia.

O desejo de pesquisar o processo de envelhecer em meio à situação de rua nasceu de uma vivência de estágio eletivo durante a Residência Multiprofissional em Serviço Social, em parceria com a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT), onde foi desenvolvido o Projeto “Residência na Rua: Arte, Cultura e Saúde”, que teve como objetivo promover ações de saúde mental e cidadania para as pessoas em situação de rua, especificamente com a população da Praça do Ferreira, por meio de práticas artísticas enquanto estratégias de Redução de Danos<sup>1</sup>.

Durante a execução desse Projeto de Residência na rua, foi identificada a presença de idosos que vivem em situação de rua na Praça do Ferreira e foi a partir dessa vivência que fui instigado a entender os seus cotidianos no território. Grandes foram os sentimentos, ações, marcas e trocas de afeto que despertaram nessa construção de formação humana.

Para coletar as informações, lancei mão da observação direta, técnica de pesquisa que utiliza os sentidos para compreender determinados aspectos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 1990). Já a entrevista foi realizada na perspectiva de Thompson (1992), com auxílio de um roteiro de perguntas e cujas regras para se ter sucesso levam em consideração: interesse e respeito pelos pesquisados, flexibilidade, esclarecimentos do que se pretende pesquisar e percepção atenta sobre o momento de parar. As entrevistas foram gravadas – com a devida autorização dos interlocutores – e posteriormente foram transcritas, sendo sua interpretação e análise trabalhadas de acordo com o objeto de pesquisa.

O roteiro de entrevista foi estruturado por meio de perguntas estratégicas para que os interlocutores pudessem compreender o sentido da pesquisa e para que os dados coletados pudessem dar conta da compreensão de como eles visualizam e vivem o envelhecimento, fazendo uma intersecção com as estratégias do cuidado em saúde mental, possibilitando suas percepções a partir da configuração territorial, visto que os mesmos vivem em situação de rua.

Realizei a pesquisa com os interlocutores na Praça do Ferreira, no mesmo local onde o projeto Residência na Rua acontecia. Um dos desafios encontrados foi que no dia em que fui realizar as entrevistas, o projeto já havia finalizado e assim dificultou o encontro para a coleta dos dados, visto que as pessoas que vivem em situação de rua costumam ocupar diversos espaços. Mesmo assim, depois de horas procurando os sujeitos, consegui realizar duas entrevistas. Os critérios de escolha para a participação da pesquisa foram: possuir mais de 60 anos, viver em situação de rua e aceitar realizar as entrevistas.

O primeiro contato com os sujeitos protagonistas aconteceu através de um convite quando eu ainda fazia parte do projeto Residência na Rua e neste mesmo dia firmamos uma articulação para a realização da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, com suas autorizações e, para isso, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto de pesquisa passou por análise do Comitê de Ética da Escola de Saúde

---

<sup>1</sup>Segundo o Guia de Saúde Mental de Atendimento e Intervenção com Usuários de Álcool e outras Drogas, a Redução de Danos (RD) é uma estratégia para aumentar a qualidade de vida das pessoas e está fortemente alicerçada no estabelecimento de vínculo de confiança e empatia entre profissionais da equipe de saúde e o usuário. A prática de RD é construída conjuntamente – não é imposta pelos profissionais de saúde – e visa à diminuição de malefícios à saúde relacionados aos hábitos de vida dos sujeitos.

Pública do Ceará, através da Plataforma Brasil, obtendo aprovação com o Parecer nº 2.316.876.

Na realização das entrevistas com os idosos investigou-se a compreensão do envelhecimento e sua relação com o fato de viverem em situação de rua, buscou-se através das entrevistas desvelar o conhecimento sobre os direitos garantidos na Política Nacional do Idoso e no Estatuto do Idoso, com a pretensão de entender de que forma os idosos compreendem a política pública de saúde mental e quais estratégias de cuidado eram utilizados por eles.

Para melhor compreender as falas e seus cotidianos, utilizei o diário de campo para enriquecer a pesquisa, conforme endossam Lewgoy e Arruda (2004, p. 123 - 124):

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

A pesquisa foi realizada com a contribuição de dois interlocutores. O entrevistado 1 tem 77 anos, solteiro, trabalha como profissional autônomo exercendo a profissão de engraxate e tinha vínculos familiares fragilizados. O entrevistado 2 tem 63 anos, encontra-se desempregado e tem vínculos familiares fragilizados.

Para a análise dos dados, recorri à história oral, cujo objetivo é a compreensão de acontecimentos históricos por meio das próprias pessoas que os vivenciaram ou testemunharam. Esse método, portanto, é adequado para captar as diversas maneiras como cada um desses indivíduos apreenderam e interpretaram os acontecimentos, e parte do pressuposto de que a realidade é uma construção social (ALBERTI, 1990).

Nesse sentido, a análise de dados realizado nesta pesquisa foram perpassadas pelo olhar, ouvir e escrever, foi a partir desses elementos que busquei interpretar e compreender os significados e vivências apresentados pelo idosos. Dito isso, procurei ler e reler as falas dos entrevistados tentando observar respostas e significados atribuídos ao fenômeno investigado, confrontando-os com as categorias que embasaram a pesquisa. A discussão e os resultados da análise empreendida estarão dispostos ao longo do texto que segue.

### **3 Compreendendo a saúde mental e o acesso a serviços sob o olhar de idosos que vivem em situação de rua na Praça do Ferreira**

Segundo Rosa (2011), contextualizar a assistência psiquiátrica no Brasil é imprescindível para se compreender a conjuntura em que o País se encontrava, no campo político, social e econômico. Entender esse processo remonta um período da história em que a

assistência psiquiátrica hospiciocêntrica ganhou formato no Brasil a partir de uma sociedade colonial, rural e escravocrata:

A institucionalização do hospício, no Brasil, antecede à própria emergência da psiquiatria. Foram administradas a princípio pelas irmandades religiosas, e, principalmente, pelas Santas Casas de Misericórdia, primeiras instituições de saúde do país. As ordens religiosas mantinham a hegemonia dos serviços de saúde do Brasil Colônia desde 1543, quando foi criada em Santos (SP) a primeira Santa Casa do país, com a finalidade de atender os militares (ROSA, 2011, p. 86).

Nesse período, o cuidado em saúde mental ainda não ganhava a dimensão que hoje a reforma psiquiátrica nos fundamenta, pois, os “hospícios” eram abordados como questão de polícia que era considerada como uma desordem perante a sociedade. Passados alguns anos, e vários momentos de transformação, a saúde mental perpassou por diversos pensamentos e perspectivas, dentre os quais podemos citar a Liga Brasileira de Higiene Mental que tinha raízes eugenistas, moralistas, antiliberais e xenofóbicas (COSTA, 2007).

De acordo com Vasconcelos (2010), a história da loucura é relatada desde os primórdios da civilização, na qual a pessoa com transtornos mentais, durante muito tempo de suas vidas, sofria com a exclusão social, o estigma e o preconceito. Em 1978, houve a retomada dos movimentos sociais no Estado brasileiro, não deixando de se destacar o Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental, cuja atuação tem sua importância no “forte processo de questionamentos das políticas de assistência psiquiátrica vigentes na época” (VASCONCELOS, 2010, p. 22).

Desde o final da década de 1970, a sociedade brasileira vem seguindo o Movimento da Reforma Psiquiátrica, defendendo um novo modelo de atenção e cuidado e de organizações das práticas de saúde mental. Segundo Amarante (1995), a reforma psiquiátrica, ao longo de sua história, vem tocando novos rumos e direcionando propostas e estratégias inovadoras para este modelo, questionando as instituições psiquiátricas clássicas.

A Reforma Psiquiátrica brasileira tem uma história concreta, particular, baseada em mudanças e conquistas, que em sua estrutura luta pelo fim da violência institucional. Neste cenário, é expandida, fortalecida em um movimento político e social complexo, que é composto por diversos atores, instituições e forças de diferentes origens: universidades, mercado de serviços de saúde, conselhos profissionais, movimentos sociais etc. Ademais, é compreendida por um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais (BRASIL, 2005b).

A partir da luta e do reconhecimento desse movimento, alguns avanços foram conquistados e, com isso, vem ganhando forças de diversos movimentos sociais, mobilizando a sociedade civil e quebrando barreiras do conservadorismo. A desinstitucionalização de pessoas com longo histórico de internação, por exemplo, passa a tornar-se política pública no Brasil a partir de 1990, e ganha uma visibilidade em 2002 pela série de conquistas e desafios materializada pelas normativas do Ministério da Saúde. Após doze anos de tramitação no Congresso Nacional, é sancionada a Lei Federal nº 10.216, de abril de 2001, que regulamenta e reconhece a Reforma Psiquiátrica. Nesse sentido, em 2002, foi aprovada a Portaria 336/02, que “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas acometidas por transtornos mentais e

redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (BRASIL, 2002), e cria normas e diretrizes para a organização dos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) e estabelecem distintas modalidades.

Nas entrevistas realizadas com os interlocutores da pesquisa, alguns relatos foram destacados sobre as suas compreensões acerca da saúde mental: “Não, de saúde não entendo nada!” (Entrevistado 1);

*Vixe, é difícil! Todo hospital de doido eu já fui e só tem de Messejana e aquele aqui ó, na Zé Bastos [Avenida José Bastos], tem mais não acabou-se! CAPS é só pra engomar o povo! Sabe o que é engomar? O cara fica esperando o doutor chegar [Médico Psiquiatra], aí escreve e faz o cara comprar um remédio lá [CAPS] (Entrevistado 2).*

Nesses depoimentos, as falas esclarecem que os sujeitos não têm muito entendimento sobre a política de saúde mental, mas tiveram acesso a ela. Porém, o segundo depoente relata, através de suas memórias, como a saúde mental era organizada antes da desinstitucionalização, onde os manicômios prevaleciam.

De acordo com Ministério da Saúde (BRASIL, 2004), os CAPS possibilitam a organização de uma rede substantiva ao Hospital Psiquiátrico do País. Tais Centros têm como objetivo oferecer atendimento à população, realizar o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, ao lazer, ao exercício dos direitos civis e fortalecendo os laços familiares e comunitários.

Ao perguntar se eles conheciam os órgãos da Prefeitura de Fortaleza, dentre eles o CAPS, eles responderam: “Eu conheço todos, o que você me perguntar eu conheço. Conheço o CAPS, lá não dá nem chá, aquilo ali é pra quem é alcoólico e drogado. Eu moro lá!” (Entrevistado 2); “Só a Secretaria de Serviços Urbanos. Não conheço o CAPS, nunca fui lá. Só sei que existe (Entrevistado 1).

O primeiro depoente, em sua fala, esclarece que conhece todos os equipamentos da Prefeitura e faz observações de como acontecem os serviços ofertados pelo CAPS, na qual relata que o equipamento “não oferece nada, nem chá!”. Durante a entrevista, o entrevistado faz referência ao Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS-AD), e quando fala: “eu moro lá!”, demonstra que conhece a especificidade do equipamento, porém avalia o serviço negativamente.

Diante desses movimentos, de lutas e resistências, várias ações desencadearam um debate baseado em alguns direitos que ao longo da história foram sendo conquistados, ou seja, um novo rumo à política de saúde mental foi sendo pensado e construído coletivamente. Nesse movimento de luta, a saúde mental ganhou novas dimensões, diretrizes e posicionamentos em defesa dos direitos das pessoas que vivem com transtornos mentais. Nesse sentido, será abordado a seguir como acontece esse cuidado – acesso a direitos e serviços – e como vivem os usuários da Política de Saúde Mental que passam pelo fenômeno do envelhecimento estando em situação de rua.



## 4 Contextualizado a velhice e o envelhecimento das pessoas que vivem em situação de rua e seus direitos específicos

Segundo Neri (2008), discorrer sobre velhice é falar sobre tempo, história, memória e valores. Assim, é relevante às sociedades e aos grupos humanos valer-se da imagem dos idosos e da velhice para representar a continuidade e realçar a necessidade de preservar e transmitir valores culturais básicos. Mascaro (2004) destaca que a velhice é uma fase natural da vida, na qual vivenciamos todos esses ciclos, que é nascer, viver e morrer. Durante muito tempo, a velhice vinha sendo associada a doenças e partia de reflexões sobre higienização preventiva. Segundo Beauvoir (1990), é a partir do início do século XIX que os estudos sobre velhice se tornam mais intensos, precisos e sistemáticos.

Beauvoir (1990, p. 17) coloca, ainda, que “a velhice não é um fato estático; é o término e o prolongamento de um processo, processo este denominado de envelhecimento”. Mesmo nos dias atuais, o envelhecimento aparece associado a doenças e perdas, e é na maioria das vezes entendido apenas como um problema médico. A velhice começa a ser tratada como uma etapa de vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais a partir da segunda metade do século XIX.

Quando perguntei o que os sujeitos participantes da pesquisa pensavam sobre velhice, suas percepções e sentimentos, tive como resultado concepções positivas e negativas de como se sentem: “Rapaz, é o seguinte, a velhice é a coisa que Deus me deu, é a coisa *mió* do mundo. Eu cheguei a essa idade!” (Entrevistado 2);

A velhice é ruim, a velhice é boa para quem é milionário, *pra* quem é pobre é péssimo. O velho, pobre, só *vevi* aperreado, só que trás *pra* ele [velho] é doença e sem condições de se tratar. Velhice é só ruindade, só é boa se você for rico, milionário. Velhice *pra* pobre, não presta, a velhice só trás o que é ruim tudo o que se *adiquere* no tempo de novo é guardado *pra* velhice. A velhice trás: reumatismo, dor na coluna, dor de cabeça, enxaqueca, velhice só trás o que é ruim, perde a visão, café os dentes [risos]. Só que a velhice *acomula* é isso, se ele é milionário ele *acomula* riqueza, por que ele sempre vai ao médico, tem médico do lado dele, *mode* proteger ele, o pobre num têm. Velho, pobre, *tá* lascado! (Entrevistado 1)

Então, os sujeitos têm posições diferentes sobre a velhice, em que o primeiro entrevistado a avalia como a melhor fase da vida, que foi “um presente de Deus” e o segundo a percebe como algo ruim, e faz uma análise da desigualdade social vigente na sociedade, onde o aspecto financeiro mostra a divisão da garantia de direitos. Em sua fala, o mesmo faz uma referência da importância da saúde e que, nesse processo de envelhecer, diante de vários fatores, muitas vezes os idosos têm sua saúde comprometida. Segundo Giddens (2005, p. 145), “o envelhecimento não pode ser relacionado à doença ou incapacidade, mas é claro que o avanço da idade traz crescentes problemas de saúde [...]”.

Na realidade, existem diferentes formas de se definir e conceituar a velhice. Uma delas é a definição preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2017), que é

baseada na idade cronológica, no qual são consideradas as pessoas com 60 anos nos países em desenvolvimento.

Diante desse contexto, é importante resgatar um pouco como está sendo debatida a velhice na atualidade, na qual percebemos que o envelhecimento tem concepções distintas desde os tempos mais remotos, onde a realidade se modifica e se transforma. Desejar a imortalidade, a longevidade e a eterna juventude, derrotar a morte e a velhice, é um sonho mítico do ser humano, acalentado desde os tempos mais arcaicos. Essa busca incessante tem sido expressa por meios de mitos, fábulas, rituais mágicos e receitas dos alquimistas (MASCARO, 2004).

Falar de juventude é voltar ao passado, é remeter-se à memória, de reviver momentos que marcaram a vida. Ao perguntar se havia diferença entre como eles vivem hoje e quando eram mais jovens, responderam: “Não, agora que *tô véi* é que tá bom *mermo*” (Entrevistado 2); “Grande, muito grande, diferença de jovem para velho é muito grande. Ser velho é *mais ruim*” (Entrevistado 1).

No tocante à pergunta sobre se existiam diferenças da juventude para a velhice, o primeiro entrevistado relata que a fase da velhice está sendo o melhor momento da vida; já o segundo depoente fala que viver na velhice é ruim e dá ênfase que viveu melhor durante a juventude. Segundo Bosi (1994), o território da juventude já é transposto com o passo mais desembaraçado, ela associa que é o momento onde a idade madura passa mais rápido. Fazendo uma reflexão, pude perceber que os acontecimentos na quais a velhice se destacava era um momento de associações negativas e a mesma era considerada como uma doença, onde caracteristicamente era dada ênfase à velhice como incapacidade, doença, tristeza etc.

Os direitos dos idosos estão presentes em vários capítulos da Constituição, considerando-se a mudança do paradigma dos assistidos para os ativos, dos improdutivos excluídos do mercado de trabalho para os sujeitos de direitos, como pessoa envelhecendo, do idoso cuidado exclusivamente na família para o do idoso protegido pelo Estado e pela sociedade, do idoso marginalizado para o idoso participante. A Constituição de 1988 contempla a inclusão da velhice no contexto da assistência social para a cobertura de suas necessidades.

Passados seis anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, através das lutas da sociedade civil e política, pontuando a participação dos idosos, em janeiro de 1994 foi aprovada a Lei nº 8442 que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso (PNI). Na década seguinte, em 2003, o Estatuto do Idoso atende como direito social e individual à vida, assim como o envelhecimento. É através de legislações e políticas públicas que o Estado pode garantir a vivência de um envelhecimento saudável e digno. Entretanto, no atual contexto, deparamo-nos, frequentemente, com idosos desprovidos de proteções sociais sem atender as necessidades básicas do ser humano.

Na pesquisa de campo, perguntei aos sujeitos se eles conheciam o Estatuto do Idoso e os dois disseram que já ouviram falar: “Minha irmã é professora de universidade, ganha 7 mil, sabe o que ela disse? Vai deixar o dinheiro *todim* pro Lar Torres de Melo [Instituição de Longa Permanência para Idosos, em Fortaleza – CE]” (Entrevistado 2); “Sei, mas nunca li não” (Entrevistado 1).

As respostas dos entrevistados mostram que eles conhecem o Estatuto do Idoso, mas não têm clareza do que o documento diz. O primeiro depoente faz a leitura da pergunta com uma história que o remete a uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, associando-a

a uma garantia de direito preconizada pelo Estatuto do Idoso; enquanto o segundo afirma que conhece, mas que nunca leu e não sabe de fato o seu conteúdo.

De acordo com Teixeira (2008), o Estatuto do Idoso representa um avanço em relação à PNI, tanto na garantia dos instrumentos de fiscalização, do controle social, quanto na definição de responsabilidades e obrigações do governo, que vai muito além de apoiar, estimular e incentivar.

Compreendendo o histórico da velhice, é enfática e notória a dualidade referente à exclusão social a que os idosos em situação de rua estão sujeitos, por serem idosos e por serem pobres (SILVA, 2009). Quando perguntei se eles conheciam os seus direitos, disseram que:

Conheço! Eu conheço todos os direitos da justiça, ninguém sabe que eu sou militar. Ninguém respeita *nóis* não. Centro Pop, perto da captura? *Fêcho!* Direito do idoso é dormir, acordar e comer. Eu ando *pra* todo canto *nesse* ônibus. (Entrevistado 2)

O direito do idoso não existe nenhum, o direito do idoso ainda *tá* prevalecendo passagem de ônibus, coletivo, e é se você tiver na parada do ônibus e o motorista for consciente, se não for ele passa direto, aí não existe. (Entrevistado 1)

Os dois entrevistados relatam que conhecem seus direitos, mas que estes não são respeitados/ garantidos. O primeiro depoente afirma que ninguém respeita os mais velhos, enquanto o segundo relata que os direitos dos idosos não existem. Merece destaque o fato de que, historicamente, o cuidado com as pessoas que vivem em situação de rua é organizado, quantificado e pesquisado pela política de Assistência Social, impossibilitando um maior acervo sobre o processo de cuidado em saúde mental para esta população. Nessa perspectiva, é fundamental ampliar o foco e introduzir a discussão sobre as relações de cuidado entre a política de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente com o olhar voltado para a saúde mental, a fim de garantir um melhor trabalho e cuidado para esta população (VASCONCELOS, 2010).

Nas entrevistas realizadas, perguntei como eles viviam hoje, e tive como retorno: “Vivo na Praça [do Ferreira], *tô* na Beira Mar, *tô* na Domingos Olímpios. Eu? Eu sou o cara mais feliz que Deus me deu” (Entrevistado 2); “Financeiramente não, mas como pobre vivo bem” (Entrevistado 1).

Viver na rua, ser idoso e pobre, é muito desafiador. O primeiro depoente descreve como é viver na rua, onde muitas vezes precisa mudar o destino, a vida, o local para dormir e faz alusão aos espaços em geral onde convive. O segundo fala da questão financeira e, durante a entrevista, declara que é engraxate, que é a pessoa em situação de rua mais velha da praça e que vive em condições “não humanas”, mas, mesmo assim, consegue “viver bem”.

Com o agravamento das desigualdades sociais, as pessoas que vivem em situação de rua também sofrem com a exclusão social, a discriminação, o desemprego, a pobreza, os conflitos familiares, dentre outros tantos fatores negativos (PASCHOAL, 2011). Perguntei ao Entrevistado 1 se viver na rua sendo idoso tem diferença e ele expressou que:

A vida na praça é muito boa, aqui é tão bom que quem chega aqui *num* quer mais sair. Aqui corre a água, o suco, café, a sopa, quentinha e às vezes *peia* [brigas]. De tudo tem para o morador na praça, e tem gente de toda natureza. Viver na rua, sendo velho e idoso, se ele tiver com saúde aí é bom, mas se ele ficar doente é péssimo.

Na ocasião desse último relato, o sujeito apresentou como é o cotidiano na praça, e afirmou que viver na rua sendo idoso tem diferença. Segundo ele, o mais agravante nessa situação é a saúde, pois quando adoece, por não procurar o sistema de saúde ou por não ser atendido como deveria, o tratamento e a recuperação são dificultados (ROSA, 2011).

Quando se reflete sobre a noção de exclusão, há um tema muito presente na mídia, no discurso político e nos planos de políticas governamentais, que se pode perceber um dos fatores que explicita a exclusão social com as pessoas que vivem em situação de rua, é a dificuldade da inserção no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, surge outro agravante, pois os idosos já contribuíram e nesses casos o Estado precisa pensar em estratégias para a efetivação dos seus direitos através de políticas públicas. A exclusão na contemporaneidade é uma das faces do intenso processo de violações ao qual o público em situação de rua está sujeito.

## 5 Considerações finais

Este trabalho buscou realizar um estudo interseccional sobre velhice, cuidado em saúde mental e população em situação de rua, trazendo relatos de como é viver a velhice em situação de rua, apontando os diversos desafios desse cotidiano. Quando falamos de velhice, vieram à tona vários entendimentos e vivências, de acordo com as realidades e experiências de vida de cada sujeito, na qual podemos destacar pelas falas dos depoentes que envelhecer é algo multifacetado e dialético, com aspectos positivos e, ao mesmo tempo, negativos.

Diante dos resultados das entrevistas, podemos concluir que a saúde mental é uma política pública pouca acessada pelas pessoas que estão em situação de rua e que é imprescindível buscar novas estratégias de cuidado. Outro fator relevante percebido foi a ausência da intersectorialidade no cuidado à saúde para a população de rua.

Nessa perspectiva, há uma necessidade de tentar justificar a importância do olhar para as interseccionalidades apresentadas nos temas abordados, levando em consideração as singularidades dos participantes da pesquisa, onde não é possível compreender o idoso isolado de outras categorias que também são reais e fazem parte de seus cotidianos, do modo de viver e superar as dificuldades encontradas nos caminhos.

É imperativa a necessidade de investimentos em políticas públicas para esta população, a fim de promover inclusão social e suas proteções pautadas em várias legislações vigentes. A articulação entre diversas políticas públicas também é um processo fundamental para a garantia de direitos do público em questão, uma vez que somente uma política não consegue dar conta de todos os problemas sociais evidenciados na pesquisa.

## Referências

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro, Panorama/ENSP, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução: Maria Helena Franco Monteiro. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1990.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1994.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002. Considerando a Lei 10.216, de 06/04/01, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, Ministério da Saúde, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. OPAS. Brasília, novembro de 2005a.

\_\_\_\_\_. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde** / World Health Organization. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005b.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, Cia de letras, 1994.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Jurandir F. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GIDDENS, Anthony. Sociologia do corpo: saúde, doença e envelhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 128 – 149.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 36, 2016.

IPEA. 2016. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28819](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28819)>. Acesso em: 10 maio 2020.

LEBRÃO, Maria L. O envelhecimento no Brasil: aspectos da transição demográfica e epidemiológica. **Saúde coletiva**, São Paulo, v. 4, n. 17, p. 135 - 140, São Paulo, 2007.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre, n. 2, p. 115-130, 2004.

MADEIRA, V. Pessoas em situação de rua ainda são um desafio. **Diário do Nordeste**, 2016. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/pessoas-em-situacao-de-rua-ainda-sao-desafio-1.1475239>>. Acesso em: 11 maio 2020.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASCARO, Sonia de A. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENEZES, Kelly M. G. **Agora é a minha vez de ir pra escola!** Os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOTA, Ana Elizabete. Assistência Social em debate: direito ou assistencialização. In: O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS: SEMINÁRIO NACIONAL/CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – GESTÃO ATITUDE CRÍTICA PARA AVANÇAR NA LUTA. Brasília: CFESS, 2011, p. 65-71.

NERI, Anita L. **Palavras-chaves em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2008.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Definitions**, 2017. Disponível em: <<http://www.who.int/about/definition/en/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Innovative Care for Chronic Conditions**. 2001. Disponível em: <<https://www.who.int/chp/knowledge/publications/iccreport/en/>>. Acesso em: 11 maio 2020.

PASCHOAL, Sérgio M. P. Qualidade de vida na velhice. In: FREITAS, Elizabete V.; PY, Lígia; NERI, Anita L.; CANÇADO, Flávio A. X.; DOLL, Johannes; GORZONI, Milton. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

ROSA, Lúcia. **Transtorno mental e o cuidado na família**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria L. L. **Trabalho e população em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Solange M. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 507 – 514, jun. 2005.

VASCONCELOS, Eduardo M. (Org.). **Saúde mental e serviço social**: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# Saberes e práticas docentes sob o olhar dos professores de uma escola pública

## *Teaching knowledge and practices from the perspective of public school teachers*

Polliana de Luna Nunes Barreto\*  
Sayron Rilley Carmo Bezerra\*\*

### Resumo

Os saberes docentes e o seu caráter dialético têm chamado a atenção dos estudiosos da educação. O problema tratado nesta comunicação transita em torno da realidade da formação docente no Brasil e da articulação dos saberes desse grupo social com a sua prática profissional. A questão norteadora que se impõe é: como os saberes docentes se articulam, e quais as suas implicações na práxis? A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e utiliza técnicas da história oral. O arcabouço teórico que sustenta o estudo se apoia no debate sobre formação de professores, sem prejuízo dos demais que complementam o referencial. A pesquisa, quanto ao seu objetivo, é descritiva, haja vista demonstrar a articulação dos saberes docentes em uma referida realidade escolar e os seus impactos no cotidiano daquela comunidade. Entre outros achados, percebemos que o cenário local encontrado se aproxima do que é descrito na revisão da literatura, que subsiste a representação do docente vocacionado, imbuído de uma tarefa para a qual afirma a necessidade de uma habilidade sobrenatural, inata, atribuição essa comumente reforçada pelos demais sujeitos da escola.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Educação. Formação docente. Prática docente.

### Abstract

Teaching knowledge and its dialectical character has attracted the attention of Education scholars. The problem addressed in this communication revolves around the reality of teacher education in Brazil and the articulation of the knowledge of this social group with its professional practice. The guiding question that is imposed is: how are the teaching knowledge articulated, and what are its implications in praxis? The methodology used is of a qualitative approach and uses techniques of oral history. The theoretical framework that supports the study is supported by debates on teacher training, without prejudice to the others that complement the framework. The research regarding its objective is descriptive, in view of demonstrating the articulation of the teaching knowledge in a referred school reality and its impacts on the daily life of that community. Among other findings, we noticed that the local scenario found is close to what is described in the literature review, there remains the representation of the dedicated teacher, imbued with a task for which he affirms the need for a supernatural, innate ability, an attribution that is commonly reinforced by other school subjects.

**Keywords:** Teaching knowledge. Education. Teacher education. Teaching practice.

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Docente da Universidade Federal do Cariri, Brasil; Email: [polliana.luna@ufca.edu.br](mailto:polliana.luna@ufca.edu.br)

\*\* Graduação em Direito pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil; Email: [sayronrilleycarmobezerra@gmail.com](mailto:sayronrilleycarmobezerra@gmail.com)



## Introdução

O que faz de alguém professor mobiliza um conjunto de especialistas da educação, nas mais diversas áreas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ARROYO, 1999). Voltar ao conjunto de saberes necessários à prática docente se faz imprescindível para o êxito dos processos educacionais. As mudanças dos modelos educacionais acompanham a história das sociedades e se apresentam em um complexo emaranhado de interesses entrecortados por categorias de gênero, etnia e classe. O que deve o professor saber para desempenhar o seu fazer ocupa os estudiosos da educação.

A questão da identidade profissional do docente é cara a esse debate acerca da articulação dos saberes, uma vez que é comum, na prática discursiva de muitos atores envolvidos na problemática em questão, uma tendência à responsabilização do próprio professor pela construção do ser docente em si, o qual teria algum tipo de habilidade inata.

Esta comunicação é resultante de um projeto de pesquisa financiado pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), realizado no âmbito do Laboratório de Estudos Urbanos, Sustentabilidade e Políticas Públicas (LAURBS), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação Docente (PENso).

A pesquisa deriva do interesse em identificar os saberes docentes (TARDIF, 2010; GAUTHIER *et al.*, 2013) numa dada realidade educacional, buscando compreender como ocorre a articulação de tais saberes a partir do olhar dos professores. A problemática se constitui ao considerar de que forma os saberes docentes interferem nas práticas educativas e nas representações que os sujeitos têm de sua prática profissional.

Não buscamos demonstrar uma relação direta causa-consequência, e sim apresentar a complexidade da questão a partir das falas dos professores entrevistados, estabelecendo com as mesmas uma conexão interpretativa à luz do referencial teórico adotado.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e utiliza técnicas da história oral (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2012) e do método autobiográfico (DOMINICÉ, 2010; NÓVOA, 1988). O arcabouço teórico que sustenta o estudo se apoia nos debates sobre formação de professores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ARROYO, 1999), sem prejuízo dos demais que complementam o referencial. Quanto ao seu objetivo, a pesquisa é descritiva, haja vista demonstrar a articulação dos saberes docentes em uma referida realidade escolar e os seus impactos no cotidiano daquela comunidade.

A partir da fala docente, apresentaremos, neste trabalho, os saberes reconhecidos por eles e a permanente tensão entre tais saberes entre si e suas fontes de aquisição. Entre outros achados, percebemos que o cenário local encontrado se aproxima do que é descrito na revisão da literatura, uma vez que subsiste a representação do docente vocacionado, imbuído de uma tarefa para a qual afirma a necessidade de uma habilidade sobrenatural, inata, atribuição essa comumente reforçada pelos demais sujeitos da escola.

## Materiais e métodos

Em sede de teoria, apoiamo-nos nos estudos de Tardif (2010) e Gauthier *et al.* (2013) a fim de nortear a coleta de dados, de modo que essa pudesse oferecer um panorama das trajetórias de formação docente e sua relação com a realidade escolar. Assim, buscamos

identificar os aspectos inerentes à classificação dos saberes docentes, considerando saberes específicos, sua origem e a incorporação de dos mesmos à prática docente.

Quadro 2 – Saberes e integração

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
-------------------------	-----------------------------	--

Fonte: Tardif, 2010, p. 63.

Seguimos a proposta de Tardif (2010) buscando identificar os saberes dos professores considerando os seus saberes pessoais, os provenientes de sua formação profissional e de sua experiência docente. Ao identificá-los, observamos as fontes sociais de aquisição, visto que essas não se referem exclusivamente ao espaço de formação profissional, mas são adquiridas no contexto da vida pessoal e familiar ao longo de sua trajetória de vida.

Os saberes construídos na experiência do presente e do passado, e os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos, também, na constituição da complexa identidade profissional.

Quadro 2 – Saberes profissionais

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação pedagógica.

Fonte: Gauthier *et al.*, 2013, p. 29.

Foi utilizada a técnica oriunda da história oral (ALBERTI, 2004) e do método autobiográfico (DOMINICÉ, 2010; NÓVOA, 1988), uma vez que visa oportunizar ao sujeito o protagonismo da fala na construção de narrativas pessoais. Os relatos biográficos ampliam as possibilidades de compreensão de determinados problemas, visto que o sujeito se apresenta de maneira multifacetada, anunciando questões de ordem pessoal, mas que se constituem em eles com a vida social.

O sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu processo de vida e dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos (DOMINICÉ, 2010, p. 83).

A entrevista temática é relevante para captar os anseios dos entrevistados e suas representações da realidade (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2012). O momento da entrevista se faz na via da escuta, com a menor interrupção possível, dando ao entrevistado o mote para que o mesmo aborde a sua trajetória de formação e dificuldades cotidianas do fazer docente.

Alguns recortes se fizeram necessários para viabilizar a definição das fontes e o *locus* da coleta de dados. Desde 2018, o LAURBS atuava através de um programa de extensão universitária, intitulado “Paideia Cidade Educadora”, em uma escola da zona rural do município de Juazeiro do Norte, no interior do estado do Ceará. Como parte das atividades,

o Programa Paideia era recebido pela referida escola, que será qualificada a seguir, e construída junto com os membros do programa ações de capacitação docente, acompanhamento discente, oficinas de literatura e arte, tendo como público-alvo os estudantes da educação básica daquela comunidade escolar.

Em vista da aproximação entre o grupo de pesquisadores/extensionistas e a comunidade, ficaram evidentes problemáticas relacionadas ao êxito escolar dos alunos e à satisfação profissional dos professores. Diante disso, fez-se necessária a pesquisa acerca dessa realidade, inclusive para melhor planejar e executar as ações de extensão.

Assim, o *lócus* geográfico da investigação se fixou numa escola de ensino fundamental localizada na zona rural de Juazeiro do Norte, distante 12 quilômetros da sede do município. A caracterização da escola foi construída a partir de pesquisa documental e observação direta. A instituição abriga cento e trinta e cinco alunos, dezesseis professores e sete funcionários, sendo que, destes, três formam o núcleo gestor. Funciona em três turnos, oferecendo o ensino fundamental nos níveis I e II. A infraestrutura conta com cinco salas de aula, uma sala dedicada à guarda do acervo de livros, uma para a direção e a secretaria da escola, uma cozinha, dois banheiros e uma quadra coberta.

Iniciamos a aplicação dos instrumentos de coleta entre os docentes que desenvolviam atividades de prática em sala de aula. Abordamos professores que atuavam no ensino fundamental I, sendo um deles do grupo de linguagens e códigos e o outro de matemática e suas tecnologias. A escolha das áreas para a definição da amostra se deu em face à adesão da escola ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)<sup>1</sup>, que tem, como público prioritário, os alunos do ensino fundamental I e as áreas citadas. Dois docentes se dispuseram a participar da entrevista, os quais tiveram as suas identidades preservadas, a fim de resguardá-los. Dessa forma, utilizaremos código alfanumérico quando nos referirmos aos mesmos.

## **Conceituando os saberes docentes: uma contribuição teórica**

Inicialmente, torna-se viável conceituar do que se trata o saber. Nas palavras de Tardif (2010), o saber docente é algo próprio do professor, está conectado com a sua identidade, e, substancialmente, com a sua experiência de vida e sua vivência profissional. As fontes de aquisição são múltiplas, fazem-se em espaços institucionalizados como as universidades, as escolas, as instituições de capacitação e qualificação docente, mas também se concretiza no seio da família, na relação comunitária, no trato com os demais colegas de profissão e com os estudantes.

Para o autor, não há uma clara delimitação de como, onde e quando se constitui em definitivo um professor. Pensamos nós que, do ponto de vista da subjetivação, isso jamais chegue a termo. Nesse ponto, concordamos com Nóvoa (1988) e Arroyo (2011), para os quais o estabelecimento de uma identidade docente comporta tensões, e a simples existência dos cursos profissionalizantes, associações profissionais, entre outros elementos próprios do processo de profissionalização de atividades, não é capaz de encerrar a questão da identidade docente.

---

<sup>1</sup> Programa Alfabetização na Idade Certa, iniciativa do governo do estado do Ceará em parceria com os municípios. Em 2007, visava garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública cearense.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013, p. 334) salientam que: “Um saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação”. Evidentemente que os saberes são elaborados por um discurso que atravessa, na modernidade, uma racionalidade que implica um discurso normativo, e que, portanto, necessita de uma validação. Dito dessa forma, a validação dos saberes docentes passa por variadas instâncias, sendo uma delas o ambiente acadêmico. Essa percepção está configurada pelo modo de produzir conhecimento, rompido diversas vezes ao longo da história humana até chegarmos nos problemas que a ciência encontra ao discutir rigores metodológicos na contemporaneidade.

Teoricamente, interessa-nos valer das inquietações dos autores acerca dos saberes docentes na medida em que esses buscam saber “[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?”. (TARDIF, 2010, p. 9). Nesse ensejo, guia-se, também, a presente pesquisa, em que os achados aqui publicados são frutos dessa indagação teórica.

Tardif (2010) afirma que o saber docente é um saber social, e aponta duas análises para tal constatação: primeiro, esses saberes são compartilhados com os agentes que perfazem a estrutura escolar, ou seja, com outros professores que possuem formação docente em comum, porque trabalham desenvolvendo habilidades em comum na mesma organização, construindo, de fato, um trabalho que é singular, mas também coletivo. Segundo, porque o seu fazer docente reside dentro de um sistema que o legitima e valida o seu conhecimento enquanto processo “Universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação de competências, Ministério da Educação, etc.” (TARDIF, 2010, p. 12).

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013) pontuam que o ensino é mais que um saber institucional, mas, antes de tudo, a mobilização de vários saberes formando o que ele chama de *reservatório*, o qual é acessado pelo professor para responder às demandas que se apresentam numa situação concreta de ensino. Por isso, completa o autor, não se pode confundir o saber docente com o saber científico, pois apesar de o professor racionalmente produzi-lo, nem sempre esse saber será científico, uma vez que pode ser mediado por outras fontes de aquisição que não científicas.

No entanto, isso não quer dizer que tais saberes não sejam legítimos e válidos, mas que não contemplam as exigências das ciências pedagógicas. É imprescindível que se entenda que, no âmbito da pedagogia, como em outras áreas, os saberes se modificam na tentativa de acompanharem as mudanças sociais, a ciência, no entanto, nem sempre acompanham esse passo, já que o amadurecimento de uma pesquisa requer um lapso temporal ampliado. Segundo Tardif (2010, p. 36):

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes.

Dessa forma, é comum que numa dada realidade escolar convivam saberes diversos, oriundos de várias fontes de aquisição, sendo acionados de modo retroalimentar para atender a uma demanda de ensino.

Os saberes disciplinares são contemplados pelos saberes produzidos pelas ciências. Refere-se, conforme apontam Gauthier *et al.* (2013), aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas em suas mais variadas áreas, e o professor, apesar de não o produzir, acessa-o para ensinar, extraindo desse conjunto de conteúdo produzido por outrem o saber necessário ao ensino das mais diferentes disciplinas.

Torna-se relevante entender que os saberes disciplinares são produzidos pela universidade e pelos pesquisadores, e que tais saberes são alocados no currículo das instituições. São saberes institucionalizados, e os futuros docentes são mobilizados para a aprendizagem com fins de posterior partilha em sua prática profissional. Sob esta ótica, a universidade exerce uma função primordial na elaboração dos saberes disciplinares, não devendo atuar fora dos seus objetos de pesquisa, mas dialogando com a sociedade (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Ainda que os saberes disciplinares precisem chegar a variados grupos de indivíduos através da educação institucionalizada, há o desenvolvimento de um *modus operandi* tratado pelas ciências da educação, entre elas a pedagogia. Essa ciência viabiliza ao professor um conjunto de saberes que se refere à evolução da escola e da sua própria profissão, são saberes profissionais específicos que não são acessados pela maioria da população. O que Gauthier *et al.* (2013) chamam de *saberes profissionais* seria o que, do ponto de vista formal, creditaria a alguém a credencial docente.

Os saberes da tradição pedagógica são assimilados a partir da profissionalização docente, mas também da própria experiência de vida, a exemplo do que o sujeito vivencia muitos desses saberes ainda na infância, experiências essas que compõem as representações de escola, ensino e professor. Aprende-se como se comporta um professor observando-se o uso dessas habilidades. Assim, Gauthier *et al.* (2013, p. 32) afirmam que: “Essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de ‘a tradição pedagógica’”.

Em relação à dimensão do saber-fazer, Tardif (2010) chama a atenção para a perspectiva privilegiada da experiência profissional na concepção docente. Conforme o autor, “[...] os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar”. Logo, a experiência de trabalho, para os professores de profissão, é compreendida como “[...] fonte privilegiada de seu saber ensinar” (TARDIF, 2010, p. 61), corroborando para a pluralidade e heterogeneidade desses saberes profissionais dos professores que provêm de fontes variadas, assim como de natureza diversificada.

O saber da ação pedagógica é adquirido na medida em que o saber experiencial dos professores em torno do ato de ensinar se torna legitimado e passa a impactar a prática pedagógica de outros professores. A princípio, são saberes que o docente elabora sob o que se pode chamar de uma *jurisprudência particular*, ou seja, composto pelos métodos que eles consideram que funcionam e que posteriormente passam a ser validados pelas pesquisas.

No fazer docente, esses saberes são implementados diante dos saberes sociais selecionados pela universidade. Importante destacar que estes são norteados por uma tradição cultural e pela comunidade que produzem tais saberes (TARDIF, 2010).

No que concerne aos saberes curriculares, há íntima ligação com os saberes que os docentes aprendem no percurso de suas carreiras. No entanto, não apenas dessa forma, os saberes curriculares são difundidos a partir de um discurso, pelos conteúdos e métodos de abordagem definidos pelas instituições de ensino, ou seja, são saberes elaborados dentro de uma técnica pedagógica, categorizados pela suma importância na prática docente (TARDIF, 2010).

Tratemos, ainda, dos saberes experienciais, que são os saberes que os próprios professores trazem consigo, diante do exercício de suas atividades e na prática de seu fazer docente, os quais se fazem no cotidiano. A definição dos saberes experienciais é apresentada por Tardif (2010, p. 48-49) da seguinte forma:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Os saberes são complementares entre si, retroalimentam-se numa perspectiva dialética. Logo, a categorização dos saberes ocorre apenas em um esforço metodológico de compreensão, pois na práxis os saberes formam um todo profundamente interligado e interdependente entre si.

É preciso entender que o docente não age sozinho na escola, suas atividades são compartilhadas com outros atores: alunos, outros professores e outros profissionais da educação que colaboram para o funcionamento da escola. É notório que, durante as aulas, o professor encontra demandas que exigem muito mais do que saberes disciplinares e curriculares. Assim, é preciso ter outras habilidades oriundas de repertórios variados para enfrentar tais desafios. Na interação das relações humanas que se dá no contexto escolar, por exemplo, há os valores individuais de cada aluno, sentimentos dos mais diversos, comportamentos hiperativos e, também, diferenças com os gestores e demais professores (TARDIF, 2010).

Essas exigências demandam competências que ultrapassam os limites dos saberes pedagógicos. Por vezes, só será possível reverter determinadas situações com as habilidades que são exteriores à própria escola. Essas competências advêm de experiências que, segundo Tardif (2010), são acumuladas nos primeiros cinco anos da profissão docente, e que reverberam no enfrentamento de problemas decorrentes das exigências de outras instituições externas à escola, mas que detêm poder sob a mesma, como os órgãos administrativos que a escola, de certa forma, vincula-se institucionalmente, a exemplo das secretarias municipais de Educação.

Os saberes experienciais não são adquiridos da mesma forma que os saberes disciplinares e curriculares, os quais são fundados e provenientes das instituições onde o docente estudou, ou de imposições das instituições que trabalha. Os saberes experienciais são formados pelos saberes disciplinares e curriculares, no entanto, atravessados pela prática docente e reformulados diante da própria percepção e vivência do professor (TARDIF, 2010).

Considerando uma categorização dos saberes docentes à luz do referencial teórico adotado neste estudo, temos que Tardif (2010) aponta uma classificação genérica em saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esse quadro geral dialoga com a teorização de Gauthier *et al.* (2013), a partir da qual expõe os saberes em disciplinares em razão do conteúdo produzido pelas ciências; os curriculares em razão dos programas escolares institucionalizados; os das ciências da educação, em razão do conteúdo produzido e repassados nos cursos profissionalizantes; os da tradição pedagógica referente ao modo de realizar o ensino na concretude do cotidiano e que se constitui em representações de escola, docência e discência; os saberes experienciais referentes a uma jurisprudência particular construída a partir da subjetivação individual; e da ação pedagógica, que se constitui de todo o repertório docente legitimado pela comunidade, compreendido como uma jurisprudência pública validada.

## Os saberes e sua articulação

Os discursos coletados apresenta um emaranhado jogo de retroalimentações entre os saberes categorizados pelos autores estudados. A relação intrínseca entre o que se acessa a partir das variadas fontes de aquisição formam um conglomerado de representações que interferem diretamente no funcionamento da escola e nas práticas docentes postas em evidência naquela comunidade escolar.

O elemento simbólico da vocação, por exemplo, é tratado por Tardif (2010, p. 121) quando afirma que, infelizmente, muitos professores ainda acreditam numa capacidade quase mágica de ensinar, “[...] que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender”. A par dessa percepção, podemos afirmar que o trabalho docente se constitui através da formação de um repertório amplo construído a partir de variadas fontes de aquisição.

A fala de uma das entrevistadas vem ao encontro da discussão posta pelo autor, em que a existência de uma espécie de dom ou habilidade inata para a prática docente é valorizada.

P – O que é necessário para ser professor?

E1 – Hoje, o despertar do aluno jovem seguir essa carreira só se ele tiver realmente a vocação, porque quem tem a vocação não foge, mas eu acho pouco difícil.

E2 - Eu acho que é a questão de dom mesmo, eu particularmente [...] é um dom. Eu gosto muito de ensinar e também a questão dos meus pais que foram professores e me deu todo o incentivo.

Nesse sentido, tais discursos vão ao encontro do que pontua Tardif (2010, p. 61) ao apontar a importância atribuída pelos docentes, aos fatores cognitivos, como a “sua personalidade, seus talentos diversos, a vivacidade”, entre outros fatores.

No momento em que o docente socializa o seu saber profissional a partir da perspectiva do “dom”, da vocação, há, de acordo com Tardif (2010, p. 78), uma

“naturalização das práticas sociais”, evidenciando o lugar privilegiado da sua história de vida. Por essa lógica, considera o sincretismo do saber-fazer da profissão a partir de três perspectivas: levando em conta as várias concepções que os professores nutrem em relação a sua prática; a formação de um repertório de conhecimentos prévios que corroboram com a concepção de que os saberes antecedem a prática; a ação do professor, que estrutura e orienta sua atividade profissional e alicerça-se em diversificados tipos de juízos práticos.

Ao mesmo tempo em que uma certa disposição psicológica devesse existir a priori, as entrevistadas também chamam a atenção para as suas histórias de vida e o impacto que a influência de familiares, do meio em que viveram, bem como das experiências enquanto estudantes, tiveram para uma definição de carreira.

Tratando esse dado, podemos aproximá-lo do debate empreendido pelos autores ao observar que os saberes pessoais dos professores têm como fonte de aquisição a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. Esse espaço de produção viabiliza outro saber tão importante quanto os demais, que é o saber experiencial (GAUTHIER *et al.*, 2013) que compõe a jurisprudência particular que é acessada pelo docente quando esse se vê frente à tomada de decisão dentro do processo de ensino-aprendizagem.

P - O que levou você a escolher a profissão docente?

E1 - Eu vim de uma família em que a maioria das mulheres, e até os homens, são professores. Assim, minha irmã ela era professora e eu sempre me espelhava nela quando ela faltava ela mandava eu substituir ela, então aquilo foi criando aquele gosto pela sala de aula e eu me identifiquei e também tinha o sonho do meu pai.

E2 - É [...] meus pais foram professores, então assim [...], eles foram um espelho na minha vida. Aí eu me identifiquei muito por conta que eles foram professores e aí também teve o concurso, aí eu fui fazer, e graças a Deus eu passei.

Se, ao mesmo tempo, os professores entrevistados validam a experiência e os aspectos familiares como elementos legítimos para a escolha da profissão docente, também recorrem igualmente aos saberes das ciências da educação e aos saberes curriculares para dar conta da necessária prática.

P - Qual a sua formação?

E1 - Professor ele não pode parar de tá procurando, de inovar sua prática, seus conhecimentos, porque se você parar você fica pra trás. Você é engolido, porque a gente tá aí numa época, era né, das redes sociais, na era da internet, tem coisa que os alunos são capazes de descobrir antes de você. [...] tenho licenciatura né, que corresponde à pedagogia também, que dá direito a ensinar da educação infantil até o quinto ano. Eu tenho é especialização em geografia e meio ambiente, e já estive diretora e já estive coordenadora. E por conta dessa função tive que ter outra especialização em gestão escolar, e tô numa fase de mestrado.



E2 – Tenho [...] a minha graduação é Formação de Professor primeiro e segundo ciclos, e eu tenho uma pós em geografia e meio ambiente pela URCA.

A experiência temporal dos entrevistados ganha relevo. Uma das professoras dedica à docência trinta e um anos de sua vida, e a segunda já conta com mais de vinte e um anos de carreira, ambas destacam uma representação da relação família-escola descolada das teorias pedagógicas. Na fala das entrevistadas, se observa pouca crença na contribuição que as famílias dos estudantes podem oferecer com vistas à elaboração/reelaboração do fazer escolar. A expectativa de participação desses sujeitos se circunscreve no controle da realidade que envolve a indisciplina discente. Sobre o assunto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102) apontam que:

Há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Em certa medida, essa percepção é resultado do distanciamento da comunidade escolar, das angústias vividas pelos professores e da ausência de políticas públicas eficazes que pudessem levar a escola a um patamar de lugar de todos, apresentando-se como espaço privilegiado no processo de subjetivação dos indivíduos e da comunidade do entorno.

P – Como a comunidade contribui com a sua prática?

E1 - A maioria e a família também não despertaram, como eu ressaltai logo no início da entrevista, porque meus pais não têm estudo, meus pais eram analfabetos, mas eles tinham aquela vontade que os filhos estudassem, diziam: “eu posso não deixar nada *pra* vocês, mas vou dar os estudos”. E isso eu *tô* sentido falta, porque hoje em dia não existem mais pessoas tão assim que não tenham acesso aos estudos, e eles não têm essa vontade, eles não transmitem esses valores *pros* filhos, que o estudo é tudo, que a educação vai transformar as vidas deles.

E2 - A minha maior dificuldade é a questão da indisciplina. E assim, a falta de apoio dos pais, porque aqui, assim, a *gente* trabalha praticamente só, porque os pais [...], a maioria, eu digo uma maioria, eles não dão apoio, principalmente na questão do quinto ano que é uma turma muito difícil de se trabalhar por conta da indisciplina.

O currículo escolar também é um instrumento de disputa e tensões que demonstram de forma clara a integração dos saberes na elaboração dos instrumentos necessários à prática docente. Em meio às formações oferecidas pela secretaria de Educação do município, e as realidades cotidianas de sala de aula, os professores lançam mão de um repertório formado na confluência dos vários saberes, sejam eles curriculares, profissionais, da tradição pedagógica ou experienciais.

P - Você costuma utilizar a chamada rotina do PAIC?

E2 - Nós temos as formações mensais na secretaria, na Seduc, e a gente trabalha essa rotina, né? Nós temos acesso a trabalhar essa rotina [...]. Sempre faço umas intervenções [...].

P – Como você prepara suas aulas?

E1 -Você planeja uma aula, mas, quando chega na sala de aula, você se depara com uma situação que não dá *pra* aplicar e fica assim um pouco cansativo, porque a escola não tem, a gente trabalha somente com seus recursos próprios e quem tem duzentas horas fica um pouco inviável *pra* construir material didático *pra* você trabalhar, material lúdico, material que as crianças possam pegar, possam confeccionar, mas mesmo assim a gente procura inovar.

[...]

Você sabe que matemática é uma disciplina que requer muita atenção, e, assim, somente a aula expositiva não tem muito efeito, aí faço como minha colega, procuro simulado, eu procuro sempre tentar estar inovando, eu fujo a regra porque o planejamento tem que ser flexível, né?

Depreende-se um sentimento de insegurança frente ao que é externado pelos professores, ainda que se apeguem à vocação e ao gosto pela profissão como elementos importantes na resistência pela carreira docente.

Uma exposição observada a partir dos dados diz respeito à existência de formações que são realizadas através dos órgãos de coordenação da educação pública local. Contudo, essas formações colidem com os saberes da ação pedagógica que se apresentam como uma jurisprudência particular. Essa tensão ocorre de modo relacionado à sensação de aparente indiferença diante das dificuldades enfrentadas pelos professores.

E1 – [...] somos só nós na sala, nós e os alunos na sala de aula, você em uma escola pequena não tem recurso, a pessoa tem que se virar *pra* que você possa desenvolver sua aula com boa qualidade, porque se você for esperar a secretaria de educação enviar alguma coisa *pra* escola ela não vem.

Ao mesmo tempo em que o saber da ação pedagógica é acionado para atender a uma demanda concreta, existe em paralelo o espaço de construção do saber profissional, nas palavras de Tardif (2010), ou saber das ciências da educação (GAUTHIER *et al.*, 2013).

P - Você participa das formações de professores? Percebe diferença entre a zona rural e a urbana nesse sentido?

E1 - Assim, eu tenho conhecimento em que a gente participa dessas formações que são iguais, não tem diferença não, até assim, eu posso ressaltar que a nossa clientela aqui da zona rural é mais acessível e melhor de trabalhar do que a urbana, porque são números, não é um

número tão alto de aluno. A *gente* chega a ter vinte e cinco numa sala, e no máximo. E assim, são crianças que a *gente* conhece a família, a *gente* tem um convívio fora e dentro da escola, fica até mais fácil de trabalhar do que a urbana.

É possível levantar a necessidade do reconhecimento dos saberes que compõem o fazer docente, passando pelo fortalecimento de sua consciência de classe e da importância de integração dos saberes e das fontes de aquisição, o que, de forma relacional, impacta na transformação da escola e dos currículos, conforme aponta Arroyo (2011, p. 17):

Nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Observamos que, apesar do extraordinário desenvolvimento dos saberes pedagógicos e sua divulgação acadêmica, nas escolas essa produção serve mais à racionalização do saber, deixando pouco espaço para a transformação da escola através da prática comunitária. Igualmente, aquelas escolas distantes dos centros de decisões políticas, e localizadas à margem da zona urbana, não têm acesso à correspondente alocação de recursos que seja capaz de dar base ao fortalecimento dessa comunidade.

Ainda se sobrepõem os saberes da prática pedagógica validados por um grupo e posto em prática nas mais diferentes salas de aula e um saber experiencial, um saber ser professor aprendido ainda quando era aluno e frequentava as escolas de educação básica.

Alguns saberes curriculares ganham destaque em detrimento de outros, como é o caso da matemática, que é tida como conteúdo a ser dado atenção específica. Discurso que resulta de um processo de construção representativa histórica com recorte de classe e gênero, colocando as ciências exatas no patamar dos saberes destinados a alguns poucos (TENÓRIO, 1995).

Importante ressaltar a evidenciação da articulação entre a história de vida dos entrevistados e a sua prática docente, demonstrando que o saber docente, ainda que passível de categorização teórica, constitui-se um todo único acessado nas mais diversas situações cotidianas de ensino.

Arroyo (1999) colabora com a necessária articulação dos saberes na medida em que afirma que, a despeito do desejo por qualificação técnica, os docentes muitas vezes desconhecem o impacto de suas histórias de vida para a formação do seu ofício. “Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam.” (ARROYO, 1999, p. 34).

Tardif (2010, p. 57) observa que a identidade do indivíduo, que ensina há muito tempo, traz consigo as marcas da atividade que exerce, sendo “[...] boa parte da sua existência caracterizada por sua atuação profissional”. Além dessas modificações na própria identidade, com o passar do tempo há ainda o “saber trabalhar” desse profissional. Por essa lógica, o

autor defende que os saberes ligados ao trabalho podem ser compreendidos como temporais, uma vez que são construídos e dominados de forma progressiva, que perpassa um período de aprendizagem variável, conforme a ocupação que se exerça.

## Considerações finais

Os saberes funcionam de forma articulada, não se pode deixar escapar a importância de cada um deles para a prática docente.

Nas entrevistas, observamos os saberes entrecortados por inquietações e desejos, pois deles também se alimentam e se constituem. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer tais inquietações, tratando-os comunitariamente para que uma eficiente articulação de saberes possa viabilizar o desenvolvimento de meios eficientes para ensinar e aprender.

Observa-se, a par dos dados, ainda que dentro de um movimento de retroalimentação dos saberes, a existência de um realce dos saberes da ação pedagógica, da tradição pedagógica e dos experienciais em detrimento dos saberes das ciências da educação, disciplinares e até curriculares.

Se há a sobreposição de um saber sobre outro o sentido do processo de aprender se esvai, visto que ao tratar a docência como talento particular ou vocação, ou ainda apartar a competência técnica do desejo de ensinar impede um encontro favorável quando todos em alguma medida aprendem e todos em alguma medida ensinam.

Ao reconhecer os seus saberes os professores validam sua individualidade, sua história de vida, mas também entendem que o fazer docente é um fazer coletivo. Compreendem, sobretudo, que tais saberes precisam estar articulados para o êxito discente e sua realização pessoal. A qualificação e capacitação docente como política educacional deve igualmente reconhecer essa dinâmica.

Cada saber docente tem sua razão de existir, e, sobretudo, se a escola advém de uma construção social, como afirma Goodson (1997), o fazer docente não pode estar desconectado do currículo e das disciplinas.

A profissão docente na atualidade parece continuar tentando construir uma identidade coesa, mas sofre a par do não reconhecimento do processo de profissionalização e dos saberes que o compõem. Isso se apresenta como desafio para a formação de professores e consequentes alterações na qualidade da educação.

A junção de conjunto de documentos comprobatórios da profissionalização docente não é suficiente para responder à seguinte questão: o que faz de alguém professor? A resposta a essa indagação pode vir, sem prejuízo de outros meios, das pesquisas científicas que se voltam para o sujeito docente a fim de compreendê-lo em sua história de vida e formação.

Tecnicamente, como salienta Tardif (2010), aprende-se a ser professor quando ainda se é aluno, ou seja, durante todo o seu processo de educação. Nesta comunicação, observa-se uma aproximação entre a realidade escolar investigada e o debate elaborado pelos teóricos com os quais dialogamos. Prevalece a percepção da vocação como elemento norteador da prática docente, bem como o aspecto afetivo para a escolha da carreira. O conceito de vocação é concebido como um mito para Tardif (2010). Essa é uma reflexão que ganhará respaldo para o aprofundamento de pesquisas futuras, pela densidade da resposta.

Os saberes docentes, de modo particular os saberes da ação pedagógica, carecem de validação. Na ausência dessa, os professores continuarão recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso. Continuarão recorrendo a saberes, ainda que imprescindíveis, mas limitantes quando não integrados numa perspectiva plural.

## Referências

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: Difel, 1988.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. EDUFRN: Natal. 2010, p. 81-95.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. RS: Editora Unijuí, 2013.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora educa, Universidade de Lisboa. 1997.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TENÓRIO, R. M. **Aprendendo pelas raízes: alguns caminhos da matemática na história**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

# Ensino do futebol nas licenciaturas dos cursos de Educação Física da grande Porto Alegre/RS

## *Teaching football in undergraduate Physical Education courses in the greater Porto Alegre / RS*

Gilberto Ferreira da Silva\*

Otávio Nogueira Balzano\*\*

Abraham Lincoln de Paula Rodrigues\*\*\*

### Resumo

O Brasil é reconhecido mundialmente pelo futebol arte, sendo o único país pentacampeão mundial. Trata-se de uma pesquisa teórica, que teve, como temática investigativa, a análise das ementas das disciplinas de futebol de 9 cursos de licenciatura em Educação Física da grande Porto Alegre/RS, objetivando-se verificar, se está sendo contemplado o aspecto sociocultural do futebol, mais especificamente o protagonismo do afro-brasileiro no esporte. Os resultados mostraram que apenas 3 cursos abordam a história do futebol no contexto sociocultural, todavia sem citar o protagonismo do afro-brasileiro no esporte. Nos outros 6 cursos, aparecem, em suas ementas, somente a visão prática do futebol, abordando-se a tática, os fundamentos técnicos, as regras, as metodologias de ensino, planejamentos e estratégias de jogo. Os achados corroboraram a hipótese de que as ementas são compostas por conhecimentos e metodologias hegemônicas de ensino. Estudar o futebol, sob a ótica da Educação Física, é dispor-se a ultrapassar a racionalidade científica e a não referir-se somente ao treino, a competição e ao incentivo ao seu consumo como mercadoria. É importante estudar o futebol a partir de uma intenção pedagógica com a perspectiva de contribuir para a educação integral do homem e o processo de inserção do afrodescendente no mundo.

**Palavras-chave:** Colonialidade do saber. Formação docente. Educação Física.

### Abstract

Brazil is recognized worldwide by art soccer, being the only country that is a five-time world champion. It is a theoretical research, which had the research theme, the analysis of the menus of the soccer disciplines of 9 undergraduate courses in Physical Education of the great Porto Alegre / RS, aiming to verify, if it is being contemplated the sociocultural aspect of the soccer, more specifically the protagonism of the Afro-Brazilian in the sport. The results showed that only 3 courses deal with the history of soccer in the socio-cultural context, without mentioning the role of Afro-Brazilian in sport. In the other 6 courses, only the practical vision of football appears in the menus, addressing the tactics, technical

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor da Universidade La Salle Canoas, Brasil; Pesquisador do CNPq; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural; E-mail: [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade LaSalle, Canoas, Doutorando em Educação da Universidade La Salle, Canoas; Bolsista CAPES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Esportes do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; E-mail [otaviobalzano@yahoo.com.br](mailto:otaviobalzano@yahoo.com.br)

\*\*\* Especialista em Treinamento Esportivo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrando em Saúde Coletiva na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Esportes do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; E-mail: [lincoln7777@hotmail.com](mailto:lincoln7777@hotmail.com)

fundamentals, rules, teaching methodologies, planning and game strategies. The findings corroborate the hypothesis that the menus are composed of hegemonic teaching knowledge and methodologies. To study football, from the point of view of Physical Education, is to be prepared to surpass scientific rationality and not to refer only to training, competition and the incentive to its consumption as a commodity. It is important to study soccer from a pedagogical intention with the perspective of contributing to the integral education of man and the process of insertion of the Afrodescendant in the world.

**Keywords:** Coloniality of knowledge. Teacher training. Physical Education.

## Introdução

Este estudo é relato de uma pesquisa empírica que tem, como temática investigativa, analisar as ementas das disciplinas de futebol, nos cursos de licenciatura em Educação Física (EF) da grande Porto Alegre/RS e se está contemplado o aspecto sociocultural do futebol, mais especificamente o protagonismo do afro-brasileiro no esporte. O trabalho partiu de uma inquietação que surgiu nos primeiros movimentos dos pesquisadores no Ensino Superior, em 2003, quando tiveram a oportunidade de ministrar aulas nas disciplinas que envolviam o desporto.

Quando se ingressou como professor, no ensino superior, constatou-se que, nas disciplinas de futebol, o aspecto sociocultural do esporte, principalmente no que diz respeito ao protagonismo do futebolista afro-brasileiro, possui pouco ou nenhum espaço, nas temáticas das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física. Das seis instituições de ensino superior em que os autores trabalharam que tinham o curso de licenciatura em EF, nenhuma tratava da referida temática.

Neste sentido, aponto para a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que afirma em um dos seus tópicos o seguinte: “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2004).

A população do Brasil é constituída, na sua maioria, por pessoas de origem africana, o que influencia, sobremaneira, o “ser brasileiro”. Essa população desconhece sua cultura e sua história negra, pois ela está ausente na prática pedagógica escolar e universitária, principalmente na disciplina e nos cursos de formação em EF. Reconhecer a contribuição afro-brasileira é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade.

Para Matos, Nista-Piccolo e Borges (2016) com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, tem-se buscado dialogar bastante a respeito da formação profissional. Nessa perspectiva, expandiram-se as questões a serem consideradas quando se discute a formação inicial de professores, pois somente os conhecimentos básicos não oferecem, por si só, aportes para atender às expectativas que recaem sobre os futuros professores em relação a determinadas práticas pedagógicas a serem vividas em todas as circunstâncias.

O futebol é o esporte mais praticado no Brasil, estando presente diariamente na cultura do brasileiro (DAOLIO, 2006), sendo a maior expressão popular do país. Despertou-se assim, a seguinte indagação: se o Brasil tem na prática um dos melhores futebolis do mundo, sendo reconhecido mundialmente pelo seu futebol arte, e é o único país pentacampeão

mundial, por que os fatos e os protagonistas que proporcionaram esses feitos não fazem parte do conteúdo das disciplinas de futebol no ensino superior?

Aproximou-se esse trabalho apenas dos cursos de licenciaturas em EF, pois esses têm, como um dos objetivos finais, a Educação Física Escolar. E entende-se que a escola deve ser o espaço onde o professor de EF a mais se aproxima de questões relativas à formação integral do aluno pelo esporte, e que, em decorrência disso, o aluno possa conhecer, compreender e valorizar o futebol pode meio de visão mais ampla e integral.

Como estudiosos do futebol, foram realizadas pesquisas a respeito das questões que levaram o Brasil a se tornar referência mundial na modalidade. Foi verificado então que o Brasil se tornou um país diferenciado no futebol pela contribuição geopistêmica do afro-brasileiro. E que esse fato pode ser decorrência de influências motoras, culturais e sociais, que o futebolista afro-brasileiro vivenciou na sua formação motora, social e cultural.

Constatou-se que o estilo diferenciado da prática do futebol brasileiro, teve grande influência dos futebolistas afro-brasileiros, através da inteligência corporal ou conjunto de inteligências para a prática do esporte. Foi através do futebol arte que a seleção brasileira tornou-se referência mundial no mundo da bola, e esse estilo de jogo reflete a ginga, a flexibilidade, a inteligência corporal e a esperteza do brasileiro (PAOLI, 2007), que começa a ganhar destaque com a seleção de 1938, comandada por Leônidas da Silva e Domingos da Guia, e consolida-se com a conquista da taça *Julis Rimet* em 1958, 1962 e 1970, com Pelé, Garrincha, entre outros.

Tendo como hipótese, pela experiência profissional, que os cursos de licenciatura em EF pouco ou nada abordam dessa temática, nossa hipótese tem como referência que as disciplinas são compostas por conhecimentos e metodologias hegemônicas de ensino, e aqui se utiliza o termo hegemônico de ensino na perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), e que esses conhecimentos são transmitidos através de práticas tradicionais, com pouca valorização dos conhecimentos produzidos no Brasil, principalmente no protagonismo do afro-brasileiro para o futebol.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo central analisar se o futebol no aspecto sociocultural, mais especificamente o protagonismo do afro-brasileiro, está contemplado nas ementas das disciplinas de futebol, nos cursos de licenciatura em Educação Física da grande Porto Alegre/RS.

## **A colonialidade do saber**

A modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV com a conquista do Atlântico. A América Latina entra na modernidade como a face dominada, explorada e encoberta dessa relação de poder. Com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 2005) e do imaginário (QUIJANO, 2005).

Para o GM/C, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber.



Segundo Mignolo (2005), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.

Para o autor, se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico, ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar, impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Graças à colonialidade do saber, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

Conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a colonialidade do saber, que não só estabeleceu o eurocentrismo como uma perspectiva única do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, descartou completamente a produção indígena e afro-intelectual como conhecimento e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual.

Nesse sentido, a partir da colonialidade do saber o conhecimento é definido com base na racialidade colonizadora, que pressupõe um conjunto de saberes determinados pela qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o “Eu” eurocentrado)” (SILVA, 2015).

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o exemplo mais descarado talvez seja o de Immanuel Kant, que, em sua antropologia filosófica, ressalta que a humanidade existe na sua maior perfeição na raça branca. Os negros são inferiores e os mais inferiores são parte dos povos americanos. Conforme o autor, para Kant, a raça foi baseada em um princípio não histórico da razão. Ou seja, a razão estava diretamente ligada ao status humano; aqueles considerados menos humanos - índios e negros - não tinham razão ou capacidade de pensar.

Para Mignolo (2005), o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

Segundo Walsh (2005), na América Latina, como em outras partes do mundo, o campo das ciências sociais faz parte das tendências neoliberais, imperiais e globalizantes do capitalismo e da modernidade. São tendências que suplantam a localidade histórica por formulações teóricas monolíticas, monoculturais e universais e que posicionam o conhecimento científico ocidental como central, negando ou relegando ao status do não conhecimento, aos conhecimentos derivados de outro lugar. A realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a universidade e a escola.

O conhecimento é organizado e estruturado com base nos pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (SANTOS; MENEZES, 2009). O

conhecimento local, o da periferia, é colocado à margem. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho etc. Não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos universitários e escolares.

Foi, através dos conceitos do GM/C, que verifiquei as justificativas porque a população do Brasil, na sua maioria, constituída por pessoas de origem africana, desconhece sua cultura e sua história. Compreender sua cultura e sua história é compreender a si mesmo, e isto é fundamental para a formação do homem.

## A Universidade Moderna

Lander (2000) afirma que as ciências sociais e humanas ensinadas na maioria das universidades não só trazem os paradigmas do legado colonial, mas contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) comentam que as perspectivas coloniais sobre o mundo obedecem a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental, que chama de a arrogância do ponto zero. Segundo os autores, tanto em seu pensamento como em suas estruturas, a universidade inscreve-se no que gostaria de chamar de estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) relatam que a universidade moderna encarna perfeitamente a arrogância do ponto zero e que esse modelo epistêmico reflete não só a estrutura disciplinar de suas epistemes, mas também a estrutura departamental de seus programas. As disciplinas são áreas que reúnem diferentes tipos de competências: Sociologia é uma disciplina, a Antropologia é uma disciplina, a Física e a Matemática também o são. As disciplinas materializam a idéia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e que a certeza do conhecimento é alcançada na medida em que nos concentramos na análise de uma dessas partes, ignorando as suas ligações com todas as demais partes.

Para os autores, o que caracteriza uma disciplina é, basicamente, recortar um campo de conhecimento e traçar linhas de fronteira com outras áreas do conhecimento. Isso é conseguido por meio de engenhosas técnicas. Uma dessas técnicas consiste em inventar as origens da disciplina. As disciplinas constroem suas próprias origens e ensinam o nascimento de seus fundadores. Isso é, as disciplinas constroem suas próprias mitologias: Marx, Weber e Durkheim como pais da sociologia; os gregos como os pais da filosofia; Newton como o pai da física moderna etc.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) continuam, ao descrever que a arrogância do ponto zero se reflete não só nas disciplinas do conhecimento, mas também na arborização da estrutura universitária. A maioria das universidades funciona por faculdades, que, por sua vez, têm departamentos, que, por sua vez, têm programas. Faculdades funcionam como uma espécie de casas de abrigo para epistemes.

É notório que a academia brasileira, de modo especial a elite intelectual com vertentes conservadoras, apresenta um estranhamento em relação as propostas culturais outras, o que evidencia os efeitos da colonialidade. A produção do conhecimento é marcada pelo que se pode associar à colonização do saber sob a égide da racionalidade eurocêntrica. Essa forma de agir e de produzir conhecimento também se reflete na EF.

## A Educação Física Moderna

A EF numa perspectiva tradicional valoriza a saúde para o trabalho e o serviço militar. Quando não eram adotadas atividades físicas próprias dos quartéis, eram utilizados desportos tradicionais. O professor, detentor do saber, dá instruções que devem ser obedecidas com ordem e disciplina pelo aluno. Esse, por sua vez, era avaliado de forma somativa e reprobatória, baseada no desempenho físico: o desempenho satisfatório é aprovado, e o insatisfatório, reprovado.

Segundo Neira (2007), o conhecimento está conectado diretamente a forma de apresentar a realidade e as formas de reconhecimento do mundo. Assim, entende-se porque a EF, a partir da Segunda Guerra Mundial, mantém conteúdos em seus currículos, baseados em métodos ginásticos, modalidades esportivas coletivas como futebol, vôlei e basquete, fundamentados na cultura euro-americana, branca, liberal, masculina, heterossexual e cristã. Mais recentemente o currículo deslocou-se para conceitos da área da saúde.

Para o Coletivo de Autores (2009), a Educação Física Escolar revelava uma identidade esportiva que veio a ser fortalecida pela pedagogia tecnicista, já que possuíam os mesmos pressupostos de racionalização, busca da eficiência e eficácia. Conforme Daolio (2004), no modelo tradicional, a EF não tem, como papel, a socialização de conhecimentos aos alunos, mas tem a função de treiná-los de maneira que eles se desenvolvessem aptos, destros, saudáveis, higiênicos e, ao mesmo tempo, manter a ordem e as hierarquias sociais.

Ainda hoje a prática da EF tem sido traduzida, predominantemente, como atividade desportiva. A iniciação precoce, a performance e o imediatismo desconsideram a individualidade de cada aluno. Os movimentos são estereotipados, gerando conformismo pela ausência do exercício da crítica e do espaço da criação.

Na escola, segundo Garganta (1995), estudos revelam que cerca de dois terços dos conteúdos do currículo, desenvolvidos em aulas de Educação Física, dizem respeito aos esportes coletivos. Segundo o autor, há uma extensa tradição no processo de ensino dos esportes concentradas nas abordagens tecnicistas.

Esse tipo de prática, fundamentada essencialmente na dimensão das ciências bio-anátomo-fisiológicas, tem como pressupostos: o dualismo corpo/mente; a busca do rendimento; a descontextualização do processo histórico; o mecanismo e a seletividade. Há uma longa tradição no processo de ensino do futebol nas universidades e escolas concentradas nesta dimensão. A consequência de um processo de ensino-aprendizagem pautado nesse modelo é o fato dos alunos acabarem compreendendo pouco sobre o jogo, reproduzindo apenas situações pré-determinadas pelo professor, como se fossem robôs. A inserção do ensino do futebol na escola depende muito do método abordado pelo professor. Se o professor não transforma o espaço esportivo em uma área pedagógica, o local fica simplesmente como área de lazer ou de competição, desvinculado do aspecto social e cultural do esporte.

## A virada epistemológica para a Educação Física

Em oposição a uma EF mantenedora do “*status quo*”, propõe-se uma ação em que o homem seja o agente ativo da construção da sua história pela sua ação consciente. Este homem não possui só um corpo, ele é um corpo na sociedade, e nela deverá realizar-se. Realização essa que considere a capacidade de criação pelo exercício da historicidade e do imaginário, bem como a emotividade de um ser capaz de amar.

Walsh (2005) propõe o pensamento crítico de fronteira que significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o, como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Esse pensamento crítico pode constituir-se desde a colonialidade e propõe que se criem novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”. Esse enfoque quer constituir-se como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder.

O caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento decolonial. A atualidade pede um pensamento decolonial que articule genealogias no mundo e ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas outras (MIGNOLO, 2008).

Esse pensamento decolonial reivindica um posicionamento oposto à episteme racial colonial universalizante. A decolonização cobra um lugar outro, localizado geopoliticamente, contextualizado na vida cotidiana de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, atualizando-se sem perder sua identidade através de práticas sensíveis do ouvir o silêncio do outro. Quijano (2005) contribuiu ao dizer que a decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição acadêmica e escolar.

Ainda na perspectiva da decolonização do conhecimento, Achinte (2012) traz o conceito de epistemes disruptivas, para o autor, essas têm como propósito avançar para outros locais de produção de conhecimento que, como práticas sociais, configuram novas referências, novas maneiras de ser e estar no mundo, novas formas de construção de sujeitos e subjetividades, que assumam outras formas de produzir. Isto é, uma prática contra-hegemônica, voltada para reverter a designação de alguns conhecimentos como legítimos e universais, desvalorizando outros, especialmente aqueles relacionados a natureza e ao conhecimento popular,

Neste sentido, considera-se que a EF deva estar comprometida com um projeto de transformação epistêmica, partindo do desenvolvimento das relações interpessoais, proporcionando vivências em que os relacionamentos sejam alicerce para o autoconhecimento, respeito às diferenças e compreensão e aceitação dos limites de cada um.

Segundo Neira (2007), a EF deve voltar-se para a prática social, articulada ao contexto da vida cotidiana e em constante interface com outras práticas sociais. O autor diz que a Educação Física deve respeitar as experiências dos escolares, para conduzi-los à percepção das práticas corporais como patrimônio cultural de um povo, proporcionando-lhes condições para compreender, reconhecer e respeitar esse repertório.

Para responder às dimensões de competência exigidas hoje do profissional do magistério, independentemente da área em que atue, é fundamental que o professor de EF conheça o corpo teórico que sustenta o seu campo de conhecimento e sua relação com as demais áreas, bem como o saber popular como parte do pensar e do fazer da ciência.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se, quanto aos fins, como de caráter qualitativo e descritivo e, quanto aos meios, utiliza-se da pesquisa teórica de análise documental. Na pesquisa, foram analisadas as ementas das disciplinas que envolviam o futebol de 9 cursos de licenciatura em Educação Física, em instituições de ensino da grande Porto Alegre (ESEF-UFRGS/Porto Alegre, Centro Universitário Metodista/Porto Alegre, Centro Universitário La Salle/Canoas, ULBRA/Canoas, ULBRA/Gravataí, ULBRA/Guaíba, PUCRS/Porto Alegre, UNISINOS/São Leopoldo e FEEVALE/Novo Hamburgo).

A coleta de dados foi realizada entre os meses de Março de 2017 à Maio do mesmo ano, através dos *sites* das instituições. Naquelas onde os dados para pesquisa não estavam contemplado no *site* da instituição, o contato foi feito via telefone ou via *e-mail* com os coordenadores dos cursos de Educação Física, e esses forneceram o material solicitado por *e-mail*.

A escolha dos cursos de licenciatura em Educação Física justifica-se, porque esses cursos formam professores para a escola básica, e, neste sentido, trazemos, como referência, o artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Outros critérios para a escolha das instituições foi que essas deveriam ter cursos presenciais de licenciatura em Educação Física e necessitariam estar na região da grande Porto Alegre. A escolha por instituições que tivessem curso presencial em EF foi porque se entendeu que, para conhecer e ensinar o futebol, é importante um conhecimento prático e teórico do desporto.

A pesquisa feita na grande Porto Alegre decorre por interesse e facilidade na coleta de dados pelos pesquisadores, que conheciam grande parte dos coordenadores dos cursos de Educação Física devido ao tempo de trabalho na área, e também por ser hoje o nosso campo de pesquisa. Considera-se que a pesquisa deva ser viável, compatível com as possibilidades dos pesquisadores em relação ao tempo, local, tema, problema, entre outros.

Ao analisar as ementas, foi observado se contemplavam os aspectos socioculturais do futebol e se, em algum momento, as palavras negro, afro-brasileiro ou afrodescendente faziam parte desse contexto.

## Resultados e discussões

Tabela 1 – Disciplinas de Futebol e Ementas das IES dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre.

Instituição	Disciplina – Ementa
1. ULBRA/Canoas	Disciplina: Futebol de Campo Ementa: Estudo da história do futebol, sua evolução e importância no contexto cultural e social. Aperfeiçoamento do processo de ensino dos fundamentos técnicos, sistemas táticos, estratégias, gestos próprios, individuais e coletivos. Planejamento do treinamento e da organização de equipes para diferentes grupos e espaços de intervenção.
2. ULBRA/Gravataí	Disciplina: Futebol de Campo Ementa: História do Futebol. Iniciação, aspectos estruturais e funcionais do mini-futebol e futebol, fundamentos, regras e procedimentos de ensino. Conhecimento dos diferentes sistemas que envolvem o jogo e a sua aplicação. Metodologias aplicadas para o ensino em diferentes âmbitos.
3. ULBRA/Guaíba	Disciplina: Futebol de Campo Ementa: História do Futebol. Iniciação, aspectos estruturais e funcionais do mini-futebol e futebol, fundamentos, regras e procedimentos de ensino. Conhecimento dos diferentes sistemas que envolvem o jogo e a sua aplicação. Metodologias aplicadas para o ensino na escola. Inclusão de alunos com necessidades especiais.
4. UNISINOS/São Leopoldo	Disciplina: Futebol Estuda os fundamentos do Futebol de Campo e do Futsal; contempla os conhecimentos básicos das regras, técnicas e táticas.
5. UNILASALLE/Canoas	Disciplina: Esportes Coletivos I Ementa: Futebol e Futsal: Histórico; Fundamentos; Noções técnicas, táticas e prática individual e coletiva. Regras, regulamentação, noções de arbitragem e adaptações. Jogos técnicos-táticos.
6. PUC/Porto Alegre	Disciplina: Futebol Ementa: Estudo da história do futebol, e sua evolução no contexto cultural e social. Processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos. Planejamento, treinamento e organização de equipes para diferentes grupos e espaços de intervenção.
7. ESEF-UFRGS/Porto Alegre	Disciplina: Esporte II – Futebol Ementa: Aborda o conhecimento e o ensino dos fundamentos técnicos (passe, drible, chute, técnica do goleiro e outros), táticos (sistemas táticos e estratégias ofensivas e defensivas), físicos (resistência, velocidade, força e outros) e axiológicos (ética, fair-play, sociabilidade, etc.). Estuda a história do futebol e as suas implicações sociais, econômicas e imaginárias. Desenvolve os diferentes conteúdos e metodologias aplicadas ao ensino e ao treino de futebol. Trata sobre o conhecimento e a aplicação das regras do futebol, bem como as suas adaptações aos jogos reduzidos e recreativos. Desafia no exercício de simulação de aulas práticas.
8. Centro Universitário Metodista – IPA/Porto Alegre	Disciplina: Futebol Ementa: Fazer Planejamento e execução de ações pedagógicas do futebol de campo e futebol sete em diferentes contextos sociais.

---

<b>9. FEEVALE/Novo Hamburgo</b>	Disciplina: Esportes Coletivos II Ementa: Estuda os fundamentos do Futebol de Campo e do Futsal; contempla os conhecimentos básicos das regras, técnicas e táticas.
-------------------------------------	---

---

Fonte: Ementas relacionadas as disciplinas de futebol das IES dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Grande Porto Alegre.

Em relação à análise das ementas das disciplinas de futebol das instituições pesquisadas, conforme ilustrado na tabela 1, 3 cursos abordam a relação da história do futebol no contexto sócio cultural, mas, em nenhum momento, é citado a contribuição do afro-brasileiro. E, em 6 cursos, estão contempladas, em suas ementas, somente a visão prática do futebol, isto é, abordando a tática do jogo, os fundamentos técnicos, as regras, as metodologias de ensino, planejamentos e estratégias de jogo do futebol.

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), as disciplinas recortam algumas áreas do conhecimento, definindo temas que são única e exclusivamente relevantes àquela disciplina, resultando na materialização de suas referências. Praticamente, todos os currículos universitários têm disciplinas com sua própria referência, que define o que os autores devem ler, quais os temas que são relevantes, e que coisas devem ser conhecidas por um estudante que escolhe estudar essa disciplina.

Fonseca (1999), ao referir-se ao ensino de futebol, afirma que, em muitas práticas de ensino, a disciplina reproduz a versão do esporte espetáculo e de alto nível, na qual, enquanto alguns habilidosos jogam, outros, mal sucedidos, são excluídos, restando-lhes a condição de meros espectadores.

A participação das pessoas no esporte fica, assim, reduzida às elites de atletas, provocando uma verdadeira fábrica de produção de atletas. Logo, o esporte passa a ser considerado matéria prima do sistema produtivo capitalista, e o aumento do seu consumo reforça a sua concepção instrumental, principalmente a exclusão social.

O futebol, como um fenômeno contemporâneo, é passível de inúmeras formas de abordagem. Entretanto, grande parte das questões que envolve o futebol ficam restritas há um público específico, pois o futebol só pode ser entendido na sua complexidade se compreendido como um fenômeno social e historicamente produzido com acesso a todos os tipos de informação ao seu respeito, para todos.

Para Melo (2007), a EF é uma disciplina que possibilita, talvez mais do que as outras, espaços onde se pode dar início a mudanças significativas na maneira de implementar-se o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as diversas situações em que os dados do cotidiano, associados à cultura de movimentos, podem ser utilizados como objetos para reflexão.

Freire (2006) afirma que ensinar no futebol não pode ser uma simples transmissão de conhecimento ou imitações de gestos, onde o aluno é apenas um receptor passivo, acrítico, inocente e indefeso, de seus fundamentos técnicos. Ensinar futebol é uma prática pedagógica, desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem, que leve em conta o sujeito aluno, criando possibilidades para construir esse conhecimento, inserindo e fazendo interagir o que o aluno já sabe, com o novo, ampliando-se, assim, sua bagagem cultural e motora.

Observa-se que, na atualidade, o discurso do método ainda continua soberano, mesmo que haja timidamente alguns momentos de contestação, pois é muito mais fácil a ilusão do saber único e absoluto. É importante que o professor de EF aprofunde seus

conhecimentos sobre o que pode vir a ser o futebol para além das quatro linhas que circunscvem o campo de jogo. É fundamental que o professor conheça o corpo teórico que sustenta o seu campo de conhecimento e sua relação com as demais áreas, bem como o saber popular como parte do pensar e do fazer da ciência.

## Considerações finais

Conclui-se que os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física não contemplam o aspecto sociocultural do futebol no que diz respeito ao papel de protagonista do afro-brasileiro no futebol brasileiro. A formação do discente deve ser proporcionada por meio das mais diversas experiências de ensino-aprendizagem, com metodologias inovadoras e engajadas numa educação que preza pela diversidade e pela individualidade humana.

As universidades devem refletir o fato de que estão dentro de uma sociedade plurirracial e que, portanto, deve ter uma estrutura pluricultural. Uma universidade dentro de uma perspectiva pluralista deve contemplar estruturas de pensamento que resgatem a cultura afro-brasileira, considerando que o ensino e a universidade são espaços, essencialmente brancos.

Estudar o futebol, sob a ótica da Educação Física, é dispor-se a ultrapassar a racionalidade científica, e a não referir-se somente ao treino, a competição e ao incentivo ao consumo do esporte como mercadoria da sociedade capitalista. Mas estudar o futebol a partir de uma intenção pedagógica na perspectiva de contribuir para a educação integral do homem. A formação em Educação Física tem como compromisso a transformação da sociedade no sentido da instauração e sustentação de uma relação horizontal entre os seres humanos.

## Referências

Achinte, A. A. Epistemos “outras”. Epistemes disruptivas? KULA. **Antropólogos del Atlántico Sur**. n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponível em: <[http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6\\_2\\_ALBAN\\_ACHINTE.pdf](http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf)> Acesso em: 27 set. 2017

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.



- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Cultura**: educação física e futebol. Campinas: UNICAMP, 2006.
- FONSECA, D. G. da. **Educação Física**: para dentro e para além do movimento. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- GARGANTA, J. **Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos**. Porto: Universidade do Porto, 1995.
- LANDER, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- MATOS, T. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; BORGES, M. C. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 15, p. 47–59, 2016.
- MELO, J. S. M. A importância do esporte na percepção de discentes da rede pública de ensino na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará – Brasil. In: **Livro de Memórias do III Congresso Científico Norte**, Nordeste, CONAFF, 2007.
- MIGNOLO, W. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- \_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- PAOLI, P. B. **Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2007.
- QUIJANO, A. **A colonialidad del saber**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SILVA, J. F. da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, 2015.
- WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.

# A indisciplina escolar na percepção dos profissionais da área da educação

## *The school indiscipline in the perception of professionals in the area of education*

Daniela Castro dos Reis\*  
Noemia Pereira Caes\*\*  
Vanusa dos Santos Silva\*\*\*

### Resumo

O conceito de indisciplina pode ser entendido a partir da ideia de negação, rebeldia e resistência às normas estabelecidas pela instituição de ensino. Este trabalho teve por objetivo identificar as principais causas da indisciplina e apontar os possíveis fatores para minimizar este fenômeno no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em dois municípios localizados no sudeste paraense, tendo como participantes 17 profissionais. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e utilizou-se como método de pesquisa um questionário com perguntas semiestruturadas. Os resultados apontaram que entre as principais causas sinalizadas pelos profissionais a família aparece em ambos os municípios. Para minimizar a indisciplina no contexto escolar, alguns fatores foram identificados: estrutura física da escola, ambiente limpo, vigilância nas salas, ambiente relacional funcional, entre outros. Percebe-se que a indisciplina é um fenômeno corriqueiro e que cada vez mais necessita ser estudado para encontrar possíveis meios de intervenções o serem aplicadas pelo profissional adequado.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Contexto escolar. Profissional. Aluno.

### Abstract

O design of indiscipline can be heard from da ideia of negação, rebeldia e resistência to normas estabelecidas pela instituição de ensino. Este trabalho teve por objetivo identificar as principais causas da indisciplina e apontar os possíveis fatores para minimizar este fenômeno no contexto escolar. In Pesquisa faith realizada em must municípios localizados no sudeste paraense, tendo como participants 17 profissionais. A pesquisa seguiu uma prima qualitativa e utilizou-se como metodo de pesquisa um questionário com perguntas semiestruturadas. Os resultados apontaram that between main principles causas sinalizadas pelos profissionais to família aparece em ambos os municípios. Para minimizam has indisciplina no contexto escolar, alguns fatores foram identificados: estrutura física da escola, ambiente limpo, vigilância nas salas, ambiente relacional funcional, entre outros. Percebe-se that indiscipline é um fenômeno corriqueiro e that cada vez but necessita ser estudado para encontrar possíveis meios of interventions o serem aplicadas pelo profissional adequate.

**Keywords:** Indiscipline. School context. Professional. Student.

---

\* Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará; Professor na Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil; Email: [danireispara@gmail.com](mailto:danireispara@gmail.com)

\*\* Graduada pela Universidade Federal Rural da Amazônia; Professora na rede municipal de Ensino Fundamental menor; Email: [noemia.caes@hotmail.com](mailto:noemia.caes@hotmail.com)

\*\*\* Graduada pela Universidade Federal Rural da Amazônia; Professora na rede municipal de Ensino Fundamental; Email: [vanusasilvasant@gmail.com](mailto:vanusasilvasant@gmail.com)

A indisciplina em sala de aula tem se tornado cada vez mais notória ao longo dos anos. E, por este motivo, é um tema que tem ganhado destaque tanto em pesquisas empíricas (OPOLIS, 2005; PIROLA, 2009; SOUZA, 2003) quanto em estudos teóricos (AQUINO, 1996; LAJONQUIÈRE, 1996; RODRIGUES, 2015). Tais estudos buscam explicar as possíveis causas da indisciplina no contexto escolar e propor prováveis fatores que possam minimizá-la no contexto escolar. As pesquisas e teorias divulgadas sobre esse tema têm estimulado diversas discussões em ambientes acadêmicos, bem como tem instigado os professores nas escolas de educação básica, no entanto novas estratégias para lidar com o fenômeno ainda estão se consolidando (AQUINO, 2016).

Embora as discussões tenham se multiplicado, a indisciplina ainda é um tema que apresenta certa dificuldade em conceituar e de abordagem complexa como sinaliza (AQUINO, 1996, p. 40) “um tema, sem dúvida, de difícil abordagem”. Assim como parece estar concentrada em uma determinada área de conhecimento conforme enfatiza (PIROLA, 2009) “hegemonicamente tratada no âmbito da psicologia”. Deste modo, neste trabalho, o termo usado, indisciplina, será empregado para se referir a “comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem” (PIROLA, 2009, p. 21).

Partindo desta concepção, o aluno indisciplinado pode ser compreendido como aquele que apresenta resistência em adequar-se às normas estabelecidas pela instituição de ensino. Conforme relatos apresentados por professores, os comportamentos que prejudicam a aprendizagem e a convivência na escola são, normalmente, rebeldia, palavrões, gestos obscenos dentro de sala de aula, agressões físicas e verbais entre alunos, descumprimento as regras estabelecidas pela gestão, intransigência e descasos com as autoridades educacionais (AQUINO, 1996; PIROLA, 2009). É importante, entretanto, tratar sobre os atos de indisciplina de forma cuidadosa, pois, para Rodrigues (2015), o currículo pode ser justo e razoável e o educador pode demonstrar muita habilidade para estar com o grupo e, ainda assim, haver dificuldades de comportamento.

A indisciplina pode acontecer em qualquer classe de aula. Quando os problemas de comportamento na sala de aula parecem dever-se ao comportamento do e um aluno, o professor precisa saber impor-lhe sanções ou submetê-lo rigidamente a um controle externo, promover e conscientizar o aluno para descobrir as causas e os motivos da sua inconformidade (RODRIGUES, 2015; NETO, BARRETO, 2018; SILVA, MATOS, 2017; AQUINO, 2016).

Desse modo, é possível perceber que há uma distinção entre alunos disciplinados e indisciplinados. O aluno considerado disciplinado pode ser caracterizado como “aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 31). Considerando essa distinção, “nesse contexto [...] pode-se afirmar que o cotidiano escolar se estrutura com vistas a conseguir o impossível” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 34).

Para Neto e Barreto (2018), aponta que o comportamento indisciplinado pode ser percebido com natural do ser humano, posturas mais conservadoras, ou ainda que este é estimulado a partir das circunstâncias de cada situação. Partindo dessa visão, pode-se dizer que os indivíduos adquirem determinadas posturas ao longo do processo da formação de sua

conduta construído a partir das interações e não apenas considerados como consequência de deformação ou desvio dos alunos (NETO; BARRETO, 2018).

Apesar da dificuldade em conceituar o termo indisciplina, é necessário também compreender as suas possíveis causas. A indisciplina por ser um fenômeno multifatorial e polissêmico, pois advém de uma diversidade de causas que atua de maneira conjunta e integrada, de forma interdependente e dinâmica, isto é, um fenômeno sistêmico. Nesta seção, serão apontadas algumas causas identificadas como principais pela literatura da área como: a família, os alunos, os grupos e turmas, o MEC, a escola, a tecnologia entre outros (RODRIGUES, 2015).

Quanto às causas familiares, Aquino (apud, SILVA, et al, 2005, p.17) aponta que os pais já não se responsabilizam mais pela educação dos filhos, e acabam transferindo essa responsabilidade que deveria ser da família para a escola. Com isso, os professores assumem sozinhos e são acuados diante dos comportamentos inadequados que surgem na sala de aula, não sabendo lidar com a situação crescente com que se depara em seu cotidiano, uma vez que são circunstâncias desafiadoras, pois os alunos não conhecem limites, e, com isso, não se adequam às regras estabelecidas pela escola.

Boarini (2013) enfatiza que a disfunção da dinâmica familiar pode ser vista como a origem do comportamento indisciplinado do aluno, visto que são condutas adquiridas a partir do convívio com a família, e estas podem estar associadas a “conflitos entre casais, violência com os próprios filhos, drogas ausência de valores”. Nota-se que, segundo essa concepção, a instituição familiar é vista como a principal responsável pela educação dos filhos/alunos.

O aluno, como causa da indisciplina, é necessário, primeiro reconhecer de que o aluno não pode ser responsabilizado de forma exclusiva pela indisciplina. Alguns estudiosos do tema (AQUINO, 1996; PIROLA 2009) apresentam, como uma das possíveis causas da indisciplina, a diversidade de culturas no contexto escolar, uma vez que os alunos são indivíduos de realidades diferentes o que ocasiona um choque cultural, pois ambos envolvidos no processo educativo agem de acordo com seus costumes, gerando conflitos no ambiente escolar. Considerando essa mesma perspectiva, Pirola (2009) explica que o desencontro cultural se deve ao fato de muitos desses professores ministram aulas em locais periféricos, cujo público, em sua maioria, é muito pobre, implicando a formação de classes difíceis e desafiadoras, além das próprias expectativas negativas em relação à habilidade para lidar com a diversidade em sala de aula.

Quanto aos grupos e turmas, é muito comum o aluno ao se encontrar na sala de aula adotar comportamentos diferenciados daqueles que ele possui como aponta Parrat-Dayan (2008). O aluno, ao se inserir em um grupo, ele passa a observar as relações ali existentes, e as influências geradas por essas relações, isso faz com que ele comece a agir com determinado fim, ou seja, ele passa a desviar-se de sua conduta para adquirir certa reputação no meio em que está inserido (DELAZARI; BRANDALIZE, 2012).

Partindo desse ponto de vista, pode-se dizer que o fenômeno da indisciplina ocorre devido a interesses diversos dentro do grupo escolar, ou seja, vários comportamentos geram influência no modo de agir dos alunos, sendo assim o ato de indisciplina muitas vezes são imitações de outros para obter admiração ou respeito de alguém (DELAZARI, BRANDALIZE, 2012; BUMBA, SOTO, GARCIA, 2018).

O contexto escolar assim é composto por uma diversidade de culturas que contribuem para uma gama de problemas que surgem na escola, alguns alunos são provenientes de locais onde predominam rivalidades entre os grupos sociais devido à variedade cultural segundo Neto e Barreto (2018). Conforme Neto e Barreto (2018), mesmo sabendo da desigualdade cultural que existe no contexto escolar, gerando situações de conflito entre os alunos e profissionais, a escola não procura fazer uma abordagem diferenciada com esses alunos, o que pode gerar comportamento indisciplinado na sala de aula. Segundo Neto e Barreto (2018); Silva, Tavares e Cardoso (2018), a escola erra ao querer apagar toda a vivência de um aluno quando ele entra no sistema de ensino em vez de buscar conhecê-lo e respeitá-lo.

Além das causas apontadas, o Ministério da Educação (MEC) pode ser apontado como uma das causas da indisciplina. O MEC, por ser um sistema que estuda meios que possam garantir um ensino e aprendizagem de qualidade, deveria, por sua vez, ser um exemplo de compromisso e dedicação, capaz de desenvolver projetos que visem melhorias nas escolas e nas relações interpessoais. Mas geralmente não é o que acontece, como destaca Gomes e Martins (2016), o próprio sistema educativo acaba por promover a indisciplina nas escolas devido à negligência de muitos representantes.

Os fatores que levam a promover comportamentos inadequados de muitos estudantes dentro do contexto escolar muitas vezes são provenientes do próprio MEC, como: a falta de ajustes adequados no sistema educativo, dirigentes que não demonstram compromisso com a educação, as mudanças contínuas que ocorrem no sistema, tornando-o ineficazes devido o despreparo de alguns ministros e a ausência de reformas no MEC (GOMES; MARTINS, 2016).

Os programas educacionais também podem ser sinalizados como causa da indisciplina. Para que o ensino e aprendizagem possam acontecer de forma significativa é necessário repensar os programas educacionais, adequando-os a realidade do aluno com temas atrativos, capazes de gerar motivação no aluno segundo Gomes e Martins (2016). Os profissionais precisam ser competentes e empenhados com a educação, utilizando métodos adequados para que a aprendizagem seja satisfatória. Caso venha acontecer o oposto, poderá ocorrer situação conflituosa nas aulas desmotivando os alunos e gerando condutas indisciplinadas argumenta.

A escola também é apresentada como causa da indisciplina. A escola também gera atos indisciplinados devido à forma de organização do espaço escolar e das aulas ministradas, e também por muitos professores estarem despreparados diante de situações que surgem na sala de aula, como aponta Rego (1996). Segundo Rosemberg (1995), dentro dessa perspectiva, para que a escola possa exigir disciplina é necessário que se mude a estrutura e maneira em que são ministradas as aulas, para isso, é necessário que os professores dominem competentemente os conteúdos dados e também, trabalhe a interdisciplinaridade reconhecendo os nexos existentes entre as diversas matérias, assegurando o equilíbrio entre o geral e o específico, sem perder de vista a especificidade de cada área, pois o despreparo dos especialistas frente aos problemas educacionais, sendo a realidade da sala de aula alguns dos inúmeros problemas por que passa a escola pública brasileira. Ou seja, pode ser que aí resida a causa alarmante da evasão e repetência existência em nosso país, que pode ser também causada pelo trabalho infantil, a situação financeira da família e a falta de material escolar.

A regulamentação disciplinar pode surgir como causa da indisciplina. As normas estabelecidas pela escola são constituídas com o objetivo de manter um convívio saudável e harmonioso no ambiente escolar. Desta forma os profissionais da educação acreditam que terão aulas pacíficas sem a presença de comportamentos indisciplinados dos alunos já que existe um documento, ou uma aprovação que rege essas normas Danzer (2016). No entanto, a autora ainda destaca que o regulamento escolar nem sempre funciona, e os alunos acabam não reconhecendo tais regras impostas, portanto, essas não serão seguidas por eles.

Danzer (2016) aponta que a indisciplina pode ter sua origem na dificuldade de aprendizagem do aluno de modo que esse, ao apresentar baixo rendimento escolar, sente-se desmotivado em desenvolver as atividades que a escola propõe. A partir desta visão, observa-se que a relação professor aluno e as estratégias de ensino também estão relacionadas ao fenômeno da indisciplina, já que a prática docente é o eixo central da aprendizagem.

O avanço da tecnologia também pode estar associado ao ato indisciplinado do aluno, uma vez que muitos têm acesso às informações que precisam direto de seu ambiente de convívio, sendo assim a escola pode não desempenhar um papel significativo para eles, já que estes podem adquirir conhecimentos utilizando a tecnologia de ponta, sem a necessidade de estarem na sala de aula. Nesse caso, as atividades escolares não são atrativas conforme sinaliza Danzer (2016).

A sociedade como parte das causas da indisciplina. Muitos comportamentos inadequados de alunos são frutos de inúmeras influências originadas na própria sociedade, ou seja, são condutas que se formam de acordo com os princípios adotados por uma cultura que age de forma agressiva por tratar-se da própria sobrevivência em uma sociedade competitiva, levando alguns indivíduos a adotarem atitudes com pouca ou nenhuma solidariedade, utilizando-se de qualquer meio para alcançarem seus objetivos (VASCONCELOS, 2010).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as principais causas da indisciplina e os possíveis fatores que podem minimizar a indisciplina no contexto escolar segundo a percepção dos profissionais da área de educação.

## **Método**

### **Delineamento da pesquisa**

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por ser descritiva, transversal, do tipo levantamento (*Survey*), de natureza qualitativa com enfoque indutivo. Esse estudo baseou-se em questionário e registro dos fatos a fim de obter dados para a análise. Nessa modalidade, a investigação ocorreu de forma ativa e participativa de modo que foram realizados levantamentos necessários para a obtenção de informações sobre o objeto de estudo a ser analisado a partir de uma abordagem direta.

### **Participantes**

A pesquisa envolveu 17 participantes de dois municípios paraenses: Jacundá e Parauapebas. A cidade de Jacundá localiza-se no sudeste do Pará, aproximadamente 420 km

da capital do estado, Belém. É uma cidade cuja economia baseou-se no passado na indústria madeireira que gerava emprego e renda. Entretanto, com o declínio dessas indústrias, causado pelo desmatamento desenfreado na região, a cidade passou a apresentar uma profunda crise econômica que já dura quase uma década Silveira (2001).

O município de Parauapebas é uma cidade com população aproximada de 196.000 mil habitantes, segundo o IBGE (2016). Os habitantes da cidade são especialmente imigrantes de várias regiões do país, que vieram em busca de empregos gerados por uma empresa mineradora Vale empresa que explora o minério de ferro na Serra dos Carajás.

## **Ambiente da pesquisa**

A E.M.E.F. W. L. P. M. localiza-se na cidade de Jacundá-PA. É uma instituição que funciona nos horários matutino e vespertino oferecendo ensino do 1º ao 5º ano, são atendidos 256 alunos e contam com 28 funcionários. A estrutura física da escola é formada por cinco salas de aula, uma secretaria, uma sala para a direção escolar, uma cozinha, a sala dos professores e uma sala multifuncional.

Em relação à estrutura física, é importante mencionar que a escola não está adaptada aos alunos com deficiência, ou seja, não possui rampas, barras de apoio ou quaisquer outros elementos estruturais necessários ao atendimento dessa clientela específica. Além disso, o prédio não conta com quadra esportiva, biblioteca, refeitório e um espaço de lazer com brinquedos adequados à faixa etária dos alunos atendido pela instituição.

A E.M.E.F.M.L. localizada na cidade de Parauapebas-PA tem prédio alugado pelos recursos recebidos pela Secretaria Municipal de Educação do município. A fundação da escola ocorreu em 2014 devido à grande quantidade de alunos que eram atendidos em uma extensão de outra escola do município. A escola atende 1757 alunos em três horários: matutino, intermediário e vespertino. A clientela da instituição que é atendida por 126 funcionários, sendo cinco coordenadores, três gestores, uma secretária, três professores com desvio de função, dez auxiliares de secretaria, cinco auxiliares de turmas, nove cozinheiras, oito auxiliares de limpeza, sete vigias e 67 professores.

## **Participantes**

Os participantes do município de Jacundá foram: um diretor, uma coordenadora, seis professores, total de oito participantes. Já em Parauapebas participaram um diretor, uma coordenadora, sete professores, nove participantes, e totalizando 17 participantes ao todo.

## **Instrumentos**

A pesquisa empírica se deu por meio de levantamento de dados a partir da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o tema. Seu preenchimento permitiu reunir informações acerca do objeto de estudo, tornando possível o confronto entre os dados, identificando possíveis lacunas ou inconsistências nas concepções dos participantes sobre o assunto. O questionário, composto por nove perguntas, visava identificar os motivos da

indisciplina na perspectiva dos professores e gestores e os principais fatores que poderiam minimizar a indisciplina no contexto escolar.

## **Procedimento de coleta**

Como procedimentos da pesquisa, o estudo foi dividido em três fases: solicitação de autorização para a realização da pesquisa, aplicação dos questionários, com os profissionais. Para tanto, os dados foram descritos em categorias distintas para serem textualmente explicadas a fim de expor os motivos da indisciplina identificados na pesquisa.

## **Procedimento de análise**

Os resultados foram analisados por meio de dados qualitativos. Na análise dos dados qualitativos, foram selecionados os principais relatos dos profissionais referentes às causas e aos possíveis fatores para a minimização da indisciplina.

## **Resultados e discussão**

O resultado foi dividido em três seções: a primeira refere-se ao conceito de indisciplina, a segunda as causas da indisciplina e a terceira aos possíveis fatores que podem minimizar a indisciplina no contexto escolar, segundo a percepção dos profissionais da área de educação.

## **A indisciplina escolar na visão dos profissionais**

Para discutir sobre as causas da indisciplina no contexto escolar, foi necessário conhecer como os profissionais de educação entendiam o conceito de indisciplina. Para tanto, foi perguntado como eles definiriam a indisciplina. A partir dos relatos dos profissionais foi possível constatar que a indisciplina escolar é um fator preocupante no processo educativo, conforme os relatos dos participantes:

Desobediência às normas estabelecidas, desvio de conduta (Profissional de Jacundá);

Falta de respeito às regras e normas escolares, má conduta que compromete o convívio social (Profissional de Jacundá);

Um dos responsáveis pelo fracasso escolar (Profissional da Parauapebas);

Falta de limites e desobediência às regras e normas da escola que gera conflitos no meio em que está inserido. (Profissional da Parauapebas).



As respostas dos profissionais tanto do município de Jacundá quanto de Parauapebas assemelham-se ao apontarem que a indisciplina consiste na desobediência às regras estabelecidas para manter o convívio pacífico no contexto escolar. Tais respostas são semelhantes ao que diz Amado (apud, OLIVEIRA, 2009) quando se referem à indisciplina como o não cumprimento as regras que são estabelecidas para fundamentar o convívio pacífico entre os indivíduos da instituição.

Como é possível perceber, o conceito de indisciplina apontado pelos gestores, coordenadoras e professores é semelhante ao de Pirola (2009), que define indisciplina como “comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem” (PIROLA, 2009, p. 21).

As respostas obtidas nos questionários evidenciam que a desobediência às regras estabelecidas na escola afeta tanto o convívio entre profissionais e alunos, quanto entre alunos e alunos e, conseqüentemente, afeta a aprendizagem escolar. Parrat-Dayana (2008) também aponta a indisciplina como comprometedora da convivência e da aprendizagem escolar. Sendo assim, identificar as causas desse comportamento é imprescindível para combatê-lo.

## Causas da indisciplina escolar

Em relação aos fatores que contribuem para que os alunos pratiquem atitudes consideradas indisciplina, os profissionais apontam diversas causas: o autoritarismo; a ausência da família; aulas monótonas; desinteresse pelas atividades entre outras. Os principais trechos estão apresentados abaixo:

O autoritarismo é um dos principais para a indisciplina escolar, pois o mesmo traz revoltas e conflitos. (Profissional de Jacundá);

A ausência da família no ambiente escolar porque os pais que frequentam mais a escola os filhos dão menos trabalho. (Profissional de Jacundá);

Aulas monótonas, despreparo do professor e alunos desmotivados. (Profissional de Jacundá);

Desinteresse pelas atividades. (Profissional de Jacundá);

Estrutura familiar (pais separados) os filhos ficam mais vulneráveis. Em segundo lugar troca de parceiros em pouco espaço de tempo. (Profissional de Parauapebas);

Definição de limites pela família, desestrutura familiar, acordos compensatórios entre pais e filhos. (Profissional de Parauapebas);

Professores descompromissados, falta de regras por parte dos alunos. (Profissional de Parauapebas);

Convívio familiar, falta de acompanhamento escolar da família.  
(Profissional de Parauapebas);

Segundo as concepções dos profissionais, em muitos casos a família contribui para ao ato indisciplinado do aluno, conforme Aquino (1996) sinaliza, a família é o principal fator que pode contribuir ou minimizar a indisciplina no contexto escolar. Por outro lado, Danzer (2016) sinaliza sobre a importância de aulas que estejam relacionadas ao cotidiano do aluno. Danzer (2016) aponta que a indisciplina pode ter sua origem na dificuldade de aprendizagem do aluno, de modo que este ao apresentar baixo rendimento escolar sente-se desmotivado em desenvolver as atividades que a escola propõe. A partir desta visão, observa-se que a relação professor-aluno e as estratégias de ensino também estão relacionadas ao fenômeno da indisciplina, já que a prática docente é o eixo central da aprendizagem. Além da causa que podem levar a indisciplina, os fatores que podem minimizar a indisciplina no contexto.

## **Fatores para minimizar a indisciplina no contexto escolar**

Na análise dos dados, foram sinalizados nos relatos dos professores três fatores que podem contribuir para minimizar a indisciplina no contexto escolar os quais são: o fator escolar, relacionado ao ambiente físico e relacional; familiar, associado à educação e as regras estabelecidas pela família do aluno; e por último o fator profissional representado pela presença de profissionais especializados no contexto escolar.

### **Fator escolar**

Os profissionais entrevistados foram confrontados a sugerirem o modo como deveria ser o ambiente escolar. De acordo com as respostas levantadas, os educadores sugeriram que deveria ser um lugar agradável como estão expostos nos trechos a seguir.

Um ambiente de cooperação e respeito. (Profissional de Jacundá);

Motivador, renovador, agradável. (Profissional de Jacundá);

Um lugar voltado para a aprendizagem onde todos estivessem com o mesmo propósito. (Profissional de Jacundá);

Com uma estrutura física e psicológica para atender o público alvo. (Profissional de Jacundá);

Amplo, limpo, número razoável de alunos (não superlotação) ambiente climatizado e de paz. (Profissional de Parauapebas);

Com regras claras, construídas com a participação da comunidade escolar e dos funcionários da instituição. (Profissional de Parauapebas);

Daniela Castro dos Reis; Noemia Pereira Caes  
Vanusa dos Santos Silva

Que favorecem oportunidades para todos os alunos sem extinção de raça cor e sexo. (Profissional de Parauapebas);

Que proporcione uma educação de qualidade. (Profissional de Parauapebas);

Com mais participação da família. (Profissional de Parauapebas);

Integral para poder dar uma boa aula e que os alunos pudessem interagir Mais no ambiente escolar com atividades jogos e recreação. (Profissional de Parauapebas);

Percebe-se que os profissionais dos municípios reconhecem a incapacidade da escola em promover um ambiente físico e emocional equilibrado e qualificador para os alunos, ou seja, evidenciam necessidade de uma estrutura física e educacional capaz de promover aos estudantes um bem-estar que subsidie o prazer em estudar. Como sinaliza Neto e Barretto (2018), a escola educa por meio do modo como se organiza, sendo assim essa organização deve ter como base o respeito aos princípios democráticos.

## **Fator familiar**

Além do fator escolar, os educadores responderam sobre o que poderia minimizar a indisciplina no contexto escolar. De acordo com as respostas obtidas, os profissionais acreditam que, para que eles possam intervir na mudança de comportamento dos alunos, é necessário estabelecer parceria com a família além de auxílio de profissionais qualificados na área como exposto nos trechos dos relatos a seguir.

Parceria entre família e escola (Profissional de Jacundá);

A presença dos pais na escola do filho. (Profissional de Jacundá);

Participação da família na vida escolar do filho. (Profissional de Jacundá);

Parceria entre família e escola. (Profissional de Jacundá);

A família se responsabilizar pelos seus filhos. (Profissional de Parauapebas); Ajustar as parcerias entre família e escola com regras definidas. (Profissional de Parauapebas);

Aplicar conteúdos que chamem a atenção dos alunos, e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos. (Profissional de Parauapebas);

Atentarem-se as regras, fazer um trabalho com excelência e aproximar dos familiares. (Profissional de Parauapebas).

Esse fator é apontado por Aquino (1996, p. 46), pois explica que, partindo desse ponto de vista “se trata supostamente, de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças e adolescentes”. Boarini (2013) enfatiza que a disfunção da dinâmica familiar pode ser vista como a origem do comportamento indisciplinado do aluno, visto que são condutas adquiridas a partir do convívio com a família, e estas podem estar associadas a “conflitos entre casais, violência com os próprios filhos, drogas ausência de valores”. Nota-se que, segundo essa concepção, a instituição familiar é vista como a principal responsável pela educação dos filhos/alunos.

## **Fator profissional**

Outro fator responsável sinalizado pelos profissionais está relacionado ao fator profissional dentro do contexto escolar. Há uma exigência pela parceria com a família e mediada pela escola por meio de um profissional. Os trechos referentes a essa situação estão alocados a seguir.

Apoio aos alunos com dificuldades e indisciplinados com aplicação de regras. (Profissional de Jacundá);

Buscar auxílio da família e dos alunos e desenvolver projetos voltados para a problemática. (Profissional de Jacundá);

Planejar aulas atrativas como: aulas recreativas, aulas com recursos tecnológicos e ao ar livre. (Profissional de Jacundá);

Palestras de incentivo aos professores, recursos para professor e aluno. (Profissional de Jacundá);

Cumprimento de regras por parte de alunos professores e família. (Profissional de Parauapebas);

Acompanhamento dos responsáveis. (Profissional de Parauapebas);

Presença da família, respeito mútuo, professores capacitados e comprometidos, material didático adequado para atender os educandos. (Profissional de Parauapebas);

Oferecer espaços, tempo, material, aproximação da família e o cumprimento das regras impostas pela escola. (Profissional de Parauapebas).

Analisando de modo geral, as respostas obtidas nos questionários apontam que os profissionais entrevistados acreditam que o principal fator que pode minimizar a indisciplina na escola está relacionado com a própria escola, com família e a presença de um profissional para mediar tais situações. A educação que os alunos recebem em casa, a falta de limites

impostos pelos familiares e omissão dos pais no acompanhamento escolar dos filhos foram respostas muito presentes na pesquisa. Desse modo, uma modificação na relação entre família e escola proporcionaria ganhos importantes promovendo uma mudança de comportamento dos alunos e nos incidentes de indisciplina no contexto escolar Aquino (1996).

## Conclusão

A investigação se deu por meio do confronto de respostas de professores, coordenadores e diretores a respeito do tema em questão. Ao analisar os resultados obtidos, foi possível observar que os atos considerados indisciplinados praticados por alunos têm invadido o espaço escolar com tanta intensidade que gera desmotivação na equipe docente e gestora das escolas. Além disso, foi possível perceber que tanto professores quanto gestores consideram a indisciplina um problema de difícil solução.

Esta pesquisa assim respondeu ao objetivo da pesquisa quando identificou as possíveis causas da indisciplina escolar e apontou os possíveis fatores que podem minimizar a indisciplina no contexto escolar segundo a percepção dos profissionais da área de educação, comportamento observado em sala de aula por profissionais ao longo de sua carreira.

A partir dos relatos dos educadores percebeu-se que a maioria dos participantes apresentava um desgaste emocional crescente com relação ao fenômeno da indisciplina, ou seja, uma fragilidade aparente diante de tais situações. Esses evidenciavam seu desconforto ao descrever a ocorrência desse fenômeno no contexto escolar, mesmo sabendo que os alunos, em sua maioria, não obtiveram a devida atenção por parte da família, sendo um dos aspectos mais citados pelos profissionais nesta pesquisa.

Porém, há maneiras possíveis de minimizar os efeitos da indisciplina que seria o estabelecimento de uma parceria da escola com a família na educação dos discentes, e a participação das políticas públicas com melhorias nas estruturas das escolas e com investimentos em multimídias e materiais didáticos adequados para o desenvolvimento das atividades escolares.

Além disso, é necessário pensar em uma política pública para que se possa assessorar e sensibilizar a família dos alunos, assim como os seus responsáveis. Promover a autonomia e o empoderamento das famílias poderá auxiliar a criação e educação dos filhos que estão no contexto escolar.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que existem inúmeras situações que podem ser levadas em consideração como: estabelecer uma relação eficiente entre os profissionais que atuam na escola e o aluno, conhecer o educando, sua realidade, e comprometer-se em desenvolver um trabalho capaz de superar as diferenças e as limitações que existem no contexto escolar. Para que isso possa acontecer são necessários alguns ajustes norteadores no processo de ensino aprendizagem, que possam subsidiar o processo educativo, por exemplo, reavaliar as regras da escola e as metodologias aplicadas.

Esta pesquisa apresentou como limitação a necessidade de aprofundar a investigação considerando o número maior de participantes, assim como em termos metodológicos promover estudos que possam ajudar a entender a história de vida de cada aluno para então compreender plenamente as origens da indisciplina no contexto escolar.

Como perspectivas futuras sugere-se a realização de pesquisas, considerando as diferenças de gênero para identificar ou comparar a concepção sobre esse tema percebida por ambos os sexos. Além disso, sugere-se que pesquisas sobre indisciplina escolar possam ser realizadas com as famílias, já que nesta pesquisa foi considerada como um dos principais envolvidos neste fenômeno.

## Referências

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**: um estudo de características etnográficas. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 23-52.

\_\_\_\_\_. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul./set. 2016.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun., 2013.

BUMBA, F.; SOTO, M. N. C.; GARCÍA, A. M. R. A escola primária rural e a relação com a comunidade em Cabinda-Angola. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 21, p. 15–24, maio/ago. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Daniela/OneDrive/DOCTORADO/Artigo%20Indisciplina/2018%20conhecimento%20e%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DANZER, C. N. Indisciplina Escolar: vivências e compreensões de educandos e educadores em sala de aula. **Revista Even Pedagógica**, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 345-358, jun./jul. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index.>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

DELAZARI, L. S.; BRANDALIZE, M. C. B. Análise de redes sociais a partir do uso da informação espacial. **Boletim de Ciências Geodésicas**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 185-202, abr./jun. 2012.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2017.

LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 32-64.

OPOLIS, F. **As causas da indisciplina escolar na sala de aula.** 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PIROLA, S. M. F. **As marcas da indisciplina na escola:** caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

RODRIGUES, I. A. A. A indisciplina e o regulamento disciplinar: percepções de estudantes de cursos técnicos integrados. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 27, p. 89-95, dez, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil:** o caso da creche – 1984. 2a reimpressão. Creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C., CARDOSO, F. S. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 50-61, jan./abr. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Daniela/OneDrive/DOCTORADO/Artigo%20Indisciplina/2018%20conhecimento%20e%20diversidade%202.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SILVA, A, P; BARDIN, R. R.; DE MOURA, S. L.; GUEDES, V. F.; BELLINO, Z. K. **Indisciplina no contexto escolar.** Pedagogia-Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Projeto Professores nota 10. Brasília: CEUB, 2005.

SILVA, L. C. da; MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Estudos de avaliação em educação**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/ae.v28i68.4590>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA NETO, C. M. da; BARRETTO, E. S. de S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, maio 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e165933.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SILVEIRA, C. G: **Uma cidade submersa:** memória e história de Jacundá. (1915-1983). Belém: Paca-Tatu, 2001.

SOUZA, M. X. **Indisciplina:** causas e consequências. 2003. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar-Diretoria de Projetos Especiais) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

Daniela Castro dos Reis; Noemia Pereira Caes  
Vanusa dos Santos Silva

VASCONCELOS, Celso dos S. **(In)disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2010.



# **A teia de Aracné: o empoderamento na tessitura de políticas públicas voltadas às mulheres**

*Aracné's web: the empowerment in the writing process of women's public policie*

Graziela Cucchiarelli Werba\*  
Sabrina Gonçalves Rubert\*\*

## **Resumo**

Este artigo propõe uma revisão histórica do feminismo, em acordo com Santos (2009), como uma epistemologia crítica e emancipatória. Tomamos o mito de Aracné como uma metáfora que possa ilustrar o trabalho das mulheres para a desconstrução do patriarcado no modelo colonialista. Apresentaremos um resumo dos feitos feministas, situando as conquistas como parte da teia histórica e a importância da tessitura das políticas públicas como pano de fundo para que os Direitos Humanos das mulheres sejam reconhecidos e garantidos neste longo e interminável processo emancipatório.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Movimento de mulheres. Empoderamento. Redes.

## **Abstract**

This paper proposes a literature review on the history of feminism as a critical and emancipatory epistemology, in accordance with Santos (2009). We draw on the Aracné Myth as a metaphor to illustrate the work of women on the process to deconstruct patriarchy in the colonialist model. We will present an overview of the feminism's achievements, considering them as part of a 'historical web'. The importance of 'weaving the fabric of public policies' will be outlined in order to enable women's human rights to be granted and guaranteed in this constant and incessant emancipatory process.

**Keywords:** Public policies. Women Movements. Empowerment. Nets.

## **Movimento de mulheres e a luta por direitos humanos**

Até quando vamos começar livros e artigos com a afirmação de que a história das mulheres está sendo desvendada, considerada inexistente, oculta sob o manto da insignificância, desqualificada? (BLAY, p. 65, 2017)

---

\* Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, estágio pós-doutoral na PUCRS na área da saúde pública; Professora na Universidade Luterana do Brasil, coordena o Grupo de Pesquisa Intervenções em Psicologia Social Histórico Crítica, a pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Ulbra Torres, RS, Brasil; Email: [grazielawerba@terra.com.br](mailto:grazielawerba@terra.com.br)

\*\* Psicóloga Clínica; Email: [sabrinagrubert@gmail.com](mailto:sabrinagrubert@gmail.com)

O movimento de mulheres alcançou, nas últimas décadas, enormes transformações em todo o mundo, alterando condições de vida feminina, o imaginário social e o comportamento em sociedade. Essas mudanças foram fruto da luta das mulheres frente à flagrante desigualdade em direitos e oportunidades entre os sexos (LIBARDONI, 2002).

Desde a metade do século XIX até depois da Primeira Guerra Mundial, o panorama econômico e cultural do Brasil mudou profundamente. A industrialização e a urbanização alteraram a vida cotidiana, particularmente das mulheres, que passaram a, cada vez mais, ocupar o espaço das ruas, a trabalhar fora de casa, a estudar e a experimentar a liberdade. Assim, mulheres das classes média e alta, graças à educação e ao trabalho remunerado, adquiriram maior poder social e econômico e passaram a protestar contra a tirania dos homens no casamento, sua infidelidade, brutalidade e abandono. A interpretação dessas queixas, dos anos 1920, era traduzida como crise na família e no casamento, sendo que os responsáveis seriam o trabalho feminino e a paixão. Naquela época, o trabalho feminino fora de casa provocava a desagregação da família e, no código civil de 1916, as mulheres precisavam pedir autorização do marido para poderem trabalhar (BLAY, 2010).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, feministas de classe média, militantes políticas contra a ditadura militar, uniam-se numa visão democrática e igualitária dos direitos da mulher que suplantava diferenças ideológicas e partidárias, formando-se um vasto movimento unido de mulheres (BLAY, 2010). Nesta época, a problemática de gênero estava presente por meio da presença expressiva de mulheres nos movimentos sociais urbanos, sendo que, frequentemente, as análises ignoraram que os principais atores nos movimentos populares eram, de fato, atrizes, o que também veio a proporcionar a constituição das mulheres como sujeito coletivo (FARAH, 2004).

Ao movimento feminista, aglutinou-se uma série de grupos que atuaram cotidianamente a favor dos direitos a melhores condições de vida, pela anistia, pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Por todo o Brasil, grupos de ativistas, voluntárias, procuravam enfrentar todos os tipos de violência: estupro, maus tratos, incestos, perseguição a prostitutas. Diferentemente da década de 1910 e 1920, agora as denúncias desses crimes escondidos na e pela família tornaram-se públicos (BLAY, 2010).

Já antes da década de 1970, esses movimentos reivindicam visibilidade da discriminação histórica contra as mulheres, e exigem direitos, igualdade e respeito às diferenças. Querem decidir o que é melhor para o corpo, a sexualidade e ter o poder de decisão com autonomia e dignidade. São movimentos espalhados pelo mundo que, por meio de suas ações e campanhas, têm acumulado força política. Portanto, o conceito de gênero como categoria de análise foi resultado dos movimentos feministas que obtiveram essa conquista para avançar na construção de proposições progressistas capazes de alcançar uma sociedade igualitária e justa (TELES, 2006).

As diferenças no acesso às oportunidades de emprego, aos bens e serviços, e a sobrecarga de trabalho acumulada sobre as mulheres mostrava que suas relações com os homens estavam muito desiguais. Para mudar isso, era preciso primeiro equilibrá-las, compensando o lado que esteve sempre em desvantagem. Essa busca pelo equilíbrio, para dar maiores chances de acesso a quem dele está privado, chama-se equidade. Ou seja: a equidade é o processo de diminuir as diferenças para alcançar a igualdade (LIBARDONI, 2002).

Ao mesmo tempo, em que denunciavam desigualdades de classe, os movimentos de mulheres – ou as mulheres nos movimentos – passaram também a levantar temas específicos como direito à creche, saúde, sexualidade, contracepção e violência contra a mulher. O feminismo, diferentemente dos movimentos sociais com participação de mulheres, tinha como objetivo central a transformação da situação da mulher na sociedade, de forma a superar a desigualdade presente nas relações entre homens e mulheres (FARAH, 2004).

O movimento feminista se proliferou através de novos grupos em todas as grandes cidades brasileiras e assume novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. O feminismo chegou até a televisão

revolucionando os programas femininos, nos quais agora, junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos etc. apareciam temas até então impensáveis como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica. Em linhas gerais, poderíamos caracterizar o movimento feminista brasileiro dos anos 1970 como fazendo parte de um amplo e heterogêneo movimento que articulava as lutas contra as formas de opressão das mulheres na sociedade com as lutas pela redemocratização (COSTA, 2005).

A pesquisa da história das mulheres revela que os atos e acontecimentos que as levaram a transformar o Brasil, e por que não o mundo? A mulher, como sujeito doméstico, auferia ações no plano privado que se assemelhavam à pequenas atitudes, mas que, na verdade, possibilitavam a atuação masculina em âmbito público. Sem ela, nenhuma conquista masculina seria possível, e assim, entende-se que a máxima de que existe uma grande mulher atrás de um grande homem era verdadeira para aquela época (MENUCCI, 2018).

## Políticas públicas para mulheres

Política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses.<sup>2</sup> Um programa governamental, por sua vez, consiste em uma ação de menor abrangência em que se desdobra uma política pública (FARAH, 2004, p. 47).

Conforme Negrão (2004), as políticas públicas, enquanto linhas de ação coletiva que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei, aparecem como um campo fértil de análise para identificar as relações entre o Estado e a Sociedade e são bons indicadores para medir o grau de democratização social.

A partir da década de 1980, reflexo de um processo de denúncias encaminhadas à Organização das Nações Unidas pelo movimento de mulheres e de campanhas internacionais realizadas junto aos governos, os Estados integrantes da ONU passaram a se comprometer com a implementação de um conjunto de ações de âmbito governamental. O Brasil tornou-se, assim, signatário de vários documentos internacionais, como convenções, declarações e plataformas, que preconizam medidas para a erradicação da violência de gênero (NEGRÃO, 2004).

Os tratados, criados para ajudar a remover os obstáculos que impedem as mulheres de alcançar uma vida onde prevaleça a solidariedade e a justiça, retratam a consciência das mulheres sobre a necessidade de mudanças e foram usados como ferramentas de luta para eliminar o preconceito, a discriminação e a violência. O primeiro dos Tratados foi a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (CEDAW), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979, que passou a vigorar no Brasil em 1984, mas somente em 1994, na Constituição Federal, o governo brasileiro aderiu completamente à Convenção (LIBARDONI, 2002).

Com a anistia de 1979, a eleição direta de governadores em 1982 e a reorganização partidária, o cenário feminista se fortaleceu, mas se segmentou em grupos partidários. Para fazer frente às demandas de igualdade de gênero, foi criado em 1983, o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo; em 1985, foi criada a primeira Delegacia de Defesa da Mulher, órgão eminentemente voltado para reprimir a violência contra a mulher (BLAY, 2010) juntamente com os postos policiais especializados, disseminados pelo país, com sensíveis repercussões na vida das comunidades (NEGRÃO, 2004).

Em 1985, a partir da pressão dos movimentos feministas, movimentos sociais, associações e redes de mulheres, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), vinculado ao Ministério da Justiça. Essa iniciativa expressou o reconhecimento, por parte do Estado, de situações de desigualdade de gênero e de seu comprometimento na busca

pela plena cidadania das mulheres. Houve o reconhecimento de preconceitos, discriminações e sexismos, que precisavam ser enfrentados por meio da intervenção do Estado, formulando e implementando políticas públicas para mulheres que culminaram na realização convenções internacionais.

Os movimentos de mulheres, especialmente as feministas, construíram novas perspectivas de gênero, exigindo todos os direitos, aqueles que os homens já gozavam há muito tempo, tais como o voto, o protagonismo político, a dignidade, as garantias de segurança e o direito a decidir sobre o próprio corpo. Ainda assim, sempre havia e ainda há muito a conquistar para que se possa falar em equidade.

A década de 1990 inicia com uma forte cobrança sobre o papel do Estado frente à condição das mulheres no mundo, culminando em 1993, na Conferência de Direitos Humanos de Viena. Nesta conferência, a violência contra a mulher passa a integrar o conjunto das violações dos direitos humanos, vindo a influir nos processos de conferências internacionais seguintes patrocinadas pelas Nações Unidas com a participação intensa de mulheres de todo o mundo. Essa declaração reconhece que os direitos das mulheres e das meninas constituem parte inalienável dos direitos humanos e que a violência contra as mulheres e meninas constitui uma violação aos direitos humanos (NEGRÃO, 2004).

A Organização dos Estados Americanos (OEA) assinou em 1994, em Belém do Pará, a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*. Esse tratado, conhecido como Convenção de Belém do Pará, é mais um importante passo para consolidar a cidadania das mulheres e a democracia no país. Além disso, por ter sido assinado pela OEA, é um fórum exclusivo aos países do continente Americano (LIBARDONI, 2002).

Com a finalidade de fortalecer a CEDAW, foi criado um segundo instrumento, o *Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*, que permite que pessoas ou grupos enviem ao comitê uma comunicação, caso estejam sendo vítimas de violação dos seus direitos. O Brasil passou a fazer parte do grupo dos países que aderiram ao Protocolo Facultativo à CEDAW, em 28 de setembro de 2002 (LIBARDONI, 2002).

As principais características dos direitos humanos são a universalidade, o que quer dizer que todas as pessoas são titulares dos direitos humanos e não podem ser usadas diferenças políticas, sociais ou culturais como pretexto para ofendê-los ou diminuí-los; a inalienabilidade, ou seja, não podem ser transferidos de uma pessoa para outra – todas as pessoas têm o direito de usufruí-los de maneira integral e plena; a indivisibilidade, o que significa que não pode estabelecer que algumas pessoas terão direito à saúde e outras, direito à educação – a efetivação dos direitos humanos exige a aplicação de todos os direitos; a interdependência: para aplicá-los, há de se considerar que a dignidade da pessoa humana pressupõe o pleno gozo desses direitos e cada um deles depende do outro para se realizar efetivamente (TELES, 2006).

A essa altura, se pode verificar que todos os avanços alcançados para o coletivo de mulheres não surgiram naturalmente, mas frutificaram da luta feminista. Entretanto e, apesar de todas as conquistas, o feminismo nem sempre é compreendido em sua essência. Ainda hoje, às portas do ano de 2021, muitas pessoas ignoram o que representa esse movimento e ao que ele se destina.

A função fundamental do feminismo é o enfrentamento para mudar o pensamento patriarcal ainda presente em nossos dias. É questionar os paradigmas que determinam a supremacia masculina em detrimento à autonomia e à emancipação das mulheres. É propor mudanças e transformações sociais em busca de justiça e dignidade (NASCIMENTO, 2011).

## Direitos humanos

É preciso que se diga que todas as aquisições feministas foram obtidas através do esforço e do embate dos grupos de mulheres, tendo como um marco histórico a conquista do voto feminino no final do século XIX. O feminismo manifesta-se por meio de movimentos públicos, nos espaços acadêmicos, populares, políticos, religiosos e culturais. Esses movimentos têm se empenhado em ações de denúncias, campanhas e protestos contra os padrões únicos e normativos que favorecem a submissão das mulheres (TELES, 2006).

Em suma, desde os primeiros gestos feministas, é esse o movimento que tem lutado, conquistado e garantido os direitos humanos das mulheres, que outrora foram comparadas a crianças, sem a capacidade de compreender o mundo e a vida pública.

Por outro lado, ainda há muito o que fazer e desta forma, precisamos reconhecer que os direitos humanos das mulheres só serão plenamente alcançados quando enfrentarmos com determinação a discriminação e a violência que as atingem em nossa sociedade. Uma das possibilidades de atingir esta meta é continuar a lutar pela participação ativa da implementação de políticas públicas e da formulação de leis igualitárias (LIBARDONI, 2002).

No entender de Negrão (2004), deve-se pensar numa “articulação necessária” entre equidade de gênero e governabilidade democrática, entendendo que igualdade de gênero é muito mais que a igualdade de oportunidades e exige participação das mulheres nos processos de transformação das regras básicas, hierarquia e práticas das instituições públicas, constituindo um novo conceito, uma nova forma de governar, a que denomina de um projeto de governabilidade social, este comprometido com a mudança de paradigmas. Por este entendimento, teremos como resultante uma interlocução entre as políticas públicas e as relações de gênero, visto que umas não podem ser concebidas sem as outras.

Sob a perspectiva de gênero, os direitos humanos das mulheres devem ser propostos para erradicar a discriminação, a violência, a opressão e a exploração de todas as mulheres. Quer dizer que lutar pelos direitos humanos das mulheres é propor mudanças estruturais e sociais no âmbito individual e pessoal. Trata-se de um posicionamento político e se apropriar dos direitos humanos não é só um direito, é também um dever das mulheres. É um ato político de empoderamento e de cidadania, desnaturalizando-se as desigualdades, e o Estado e a sociedade tornando-se responsáveis pelas violações dos direitos humanos das mulheres, assim como por pôr um fim à discriminação negativa e à violação de gênero (TELES, 2006).

Tratar o tema dos direitos humanos das mulheres recuperando conceitos históricos e as lutas políticas que já foram travadas em torno deles é uma necessidade que se impõe a fim de seguir a luta (TELES, 2006).

Passamos agora a explorar brevemente o mito de Aracné como metáfora da tessitura permanente e infindável do empoderamento e políticas públicas para a garantia dos direitos humanos das mulheres.

## Aracné e a ousadia de ser

De acordo com a mitologia grega, Aracné era uma exímia tecelã que desafiou a Deusa Atenas, e, ao entrar em competição com essa, foi castigada e transformada em uma aranha. Seu castigo deveu-se à ousadia de retratar e de denunciar publicamente a violência de Zeus ao seduzir e subjugar suas conquistas amorosas. Ou seja, seu castigo se deu por visibilizar aquilo que era de conhecimento de todos. Tal qual Aracné, a cada dia, as mulheres tecem com seus corpos, teias invisíveis que denunciam a violência sofrida e perpetrada pelos

Zeus que se atualizam através do modelo binário de inteligibilidade e hierarquia de gênero, enraizado tanto nas vítimas quanto nos agressores (COSTA; FURLIN, 2010).

Isso significa que as mulheres, após serem submetidas a séculos de humilhações, conseguem se fortalecer e começar a fazer movimentos sociais para defender seus direitos e lutar por igualdade nas relações. Quando ousam denunciar a violência, expõem um tema conhecido por todos, mas ainda com pouquíssima visibilidade. As hierarquias de gênero foram e ainda são culturalmente construídas de modo que muitas vítimas, de fato acreditam que merecem ser agredidas e que se, ao sofrerem violências, talvez a tenham merecido. Permanece então a ideia de impotência e a consequente impunidade.

Em uma outra versão do mito, Aracné, uma jovem tecelã da Lídia e órfã de mãe, desafia Atenas na arte da tecelagem. Seu pai, Idmón, era tintureiro, um artesão de múltiplos recursos. Aracné, vaidosa e hábil na tecelagem, não aceitava que se atribuíssem seus méritos aos ensinamentos da deusa e a desafiou a um concurso. Frente ao desrespeito de Aracné para com as divindades, Atenas resolve oferecer-lhe uma oportunidade, aparecendo a ela como uma anciã que lhe recomenda moderação e respeito aos deuses. Aracné, irritada, a expulsa com insultos. Atenas representa a si mesma vencendo Poseidon na disputa para converter-se em protetora de Atenas, enquanto Aracné descreve com entusiasmo os ardis, o erotismo e as metamorfoses que utilizavam os deuses masculinos. Um trabalho tão perfeito que Atenas não encontrou qualquer coisa para objetar. Aracné ganha a competição e a deusa irada a transforma em uma aranha para que permaneça compulsivamente a tecer (LESSA, 2011).

Tanto em uma versão quanto em outra, emerge uma heroína que se dispõe a enfrentar o poder. Aracné, uma simples tecelã, desafia a Deusa a um duelo e, vencendo a deusa, a jovem é transformada em aranha para tecer eternamente.

Neste ponto, começamos a estabelecer o paralelo entre a tessitura de Aracné e a resistência das mulheres, tanto no plano individual, quanto no coletivo. Tecer é a representação do enfrentamento que vem se fiando há séculos, representa a arte da guerra das mulheres como o outro social, como o estrangeiro ou ainda, como as que promovem as “contra condutas”. Essas, nas palavras de Foucault (2007), estando cientes da misoginia típica nas castas superiores e masculinas, buscaram sempre as práticas alternativas de insubordinação nas seitas e outras artes consideradas femininas.

A vida das mulheres sempre foi marcada pela díade submissão versus insurreição (PERROT, 2007) e o mito de Aracné nos mostra que, mesmo quando há empoderamento, coabita um julgamento e o convite à permanência da fragilidade.

A arquitetura de uma teia de aranha é perfeita, pois segura a presa com muita eficiência, de outro lado, um simples sopro pode ser capaz de destruí-la. O jogo dessas forças ambivalentes simula o enfrentamento secular que as mulheres vêm fazendo, construindo políticas públicas de um lado e, de outro, vendo a resistência do patriarcado sendo reproduzida na violência contra as mulheres, muitas vezes perpetuada pelas deusas Atenas de plantão, identificadas por este lugar de não mudança.

## **Aracné e a tessitura que resiste**

As duas narrativas míticas tecem o feminino provocando a força da comunicação dos grupos de mulheres. Elas explicitam um feminino que enuncia um distanciamento das idealizações esperadas do comportamento. Mencionam mulheres que tencionam o social ao denunciarem, ao se rebelarem, ao articularem o poder, que se emocionam, que se encontram, na verdade, imersas nos conflitos inerentes à natureza humana e da feminina em especial (LESSA, 2011).

Historicamente, as mulheres têm sido coisificadas, violentadas, agredidas, subjugadas e oprimidas. A opressão “bloqueia a capacidade das pessoas encontrarem os

caminhos para mudar o mundo e a si mesmas, de modo que o oprimido pode nem sequer enxergar sua opressão”. A condição de subalternidade das mulheres tem sido explicada por diferentes estudos, em diversas áreas do conhecimento (SILVA, 2007, p. 1).

Segundo Farah (2003), com base na plataforma de ações definidas na Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing (China), em 1995, e na trajetória do movimento feminista e demais movimentos de mulheres, a agenda relacionada à questão de gênero no Brasil incluiu importantes diretrizes, no campo de políticas públicas, nas áreas de violência, saúde, meninas e adolescentes, geração de emprego e renda e combate à pobreza, educação, trabalho, infraestrutura urbana e habitação, questão agrária, dentre outras.

Dados da pesquisa “Global Gender Gap Report 2008” realizada pelo Fórum Econômico Mundial sobre o empoderamento das mulheres e a avaliação das disparidades globais de gênero colocam o Brasil na 73ª posição entre os países que alcançaram a igualdade da mulher em relação ao homem em quatro áreas críticas: economia, política, educação e saúde. A pesquisa foi uma iniciativa do Fórum Econômico Mundial para avaliar a dimensão atual da disparidade de gênero, considerando até que ponto as mulheres de 160 países alcançaram igualdade em relação aos homens. O estudo comprova que o Brasil ainda está distante dos índices de igualdade de gênero desejados (HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2008).

Pode-se dizer que o Brasil de 2003 a 2016 foi mundialmente conhecido por iniciativas pioneiras e por importantes trabalhos compromissados com a promoção da equidade de gênero. A partir de 2016, a agenda feminista, do ponto de vista governamental, passa a perder gradativamente importância, sofrendo vários ataques e tentativas de fragilizar conquistas já obtidas.

Foi durante o governo de Dilma Rousseff que aconteceram os investimentos de maior impacto social, mas foi também ao final desse mandato que surgiram os primeiros sinais de que os direitos das mulheres estariam ameaçados. Ainda em 2015, com o impeachment já em curso através do boicote sofrido pela então Presidenta, iniciaram-se os cortes nas políticas de gênero. A Lei ordinária nº13.266/2016 extinguiu e transformou cargos públicos e alterou a Lei nº 10.683, de maio de 2003, que dispunha sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Nessa nova reestruturação, foram unificados o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, com a criação do MMIDH, e, pela lógica adotada, deu-se o enxugamento da estrutura operacional prevista a Lei 10.683. (CARDOSO; WERBA, 2019, p. 111).

Após este ato, o já Presidente da República Michel Temer, em decreto, passa a Secretária de Políticas Públicas para as Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulheres para o Ministério dos Direitos Humanos.

Os cortes de verbas foram bastante significativos também na saúde e educação, delineando novas, ou melhor, velhas políticas voltadas para os interesses de grupos privados e que não representavam as necessidades populares antes consideradas primordiais. Entretanto, os movimentos sociais nunca pararam de se articular e lutar pelas causas populares, incluindo cada vez mais fortemente o problema da violência contra a mulher. Assim, a violência contra a mulher é tratada, não mais como um problema pessoal, mas como uma questão política. Assim, Okin (2008, p. 314) explica de modo didático a importância da pauta em tese:

O que, então, outras feministas, assim como as mais radicais, querem dizer com “o pessoal é político”? Nós queremos dizer, primeiramente, que o que acontece na vida pessoal, particularmente nas relações entre

os sexos, não é imune em relação à dinâmica de poder, que tem tipicamente sido vista como a face distintiva do político. E nós também queremos dizer que nem o domínio da vida doméstica, pessoal, nem aquele da vida não-doméstica, econômica e política, podem ser interpretados isolados um do outro.

Ao afirmar que “o pessoal é político”, o feminismo traz para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado, base de todo o pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político. Para o pensamento liberal, o conceito de público diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia e a tudo mais identificado com o político. Já o privado se relaciona com a vida doméstica, familiar e sexual, identificado com o pessoal, alheio à política (COSTA, 2005).

O movimento feminista, apesar de se inserir no movimento mais amplo de mulheres, distingue-se por defender os interesses de gênero, por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis historicamente atribuídos às mulheres, pela definição da sua autonomia em relação a outros movimentos, organizações e ao Estado, e pelo princípio organizativo da horizontalidade, isto é, da não-existência de esferas de decisões hierarquizadas (TIMOTEO, 2013).

Apesar das divergências nos movimentos feministas, em várias partes do mundo, eles foram responsáveis por colocar nos espaços públicos as temáticas relacionadas aos problemas enfrentados pelas mulheres, como campanhas pelos direitos legais das mulheres, pelo direito da mulher à sua autonomia e à integridade de seu corpo, pelo direito ao aborto e direitos reprodutivos, direito à proteção contra a violência doméstica, o assédio sexual e o estupro. (MIRANDA, 2009).

A inclusão da questão de gênero na agenda governamental ocorreu como parte do processo de democratização, o qual significou a inclusão de novos atores no cenário político e, ao mesmo tempo, a incorporação de novos temas pela agenda política.

Os movimentos sociais que participaram de lutas pela redemocratização do regime tinham as mulheres como um de seus integrantes fundamentais. [...] A história destes movimentos é também a da constituição das mulheres como sujeito coletivo. (FARAH, 2003, p. 3)

Porém, o movimento feminista não podia deixar de reconhecer a capacidade do Estado moderno para influenciar a sociedade como um todo, não só de forma coercitiva com medidas punitivas, mas através das leis, de políticas sociais e econômicas, de ações de bem estar, de mecanismos reguladores da cultura e comunicação públicas, portanto, como um aliado fundamental na transformação da condição feminina. Também não poderia deixar de reconhecer os limites da política feminista no sentido da mudança de mentalidades, sem acesso a mecanismos mais amplos de comunicação e tendo de enfrentar a resistência constante de um aparelho patriarcal como o Estado. Caberia ao feminismo, enquanto movimento social organizado, articulado com outros setores da sociedade brasileira, pressionar, fiscalizar e buscar influenciar esse aparelho, através dos seus diversos organismos, para a definição de metas sociais adequadas aos interesses femininos e o desenvolvimento de políticas sociais que garantissem a equidade de gênero (COSTA, 2005).

Aracné enfrenta Atenas, outra figura feminina de grande poder, o que nos faz pensar que as mulheres são competitivas entre si. Mas também podemos pensar que são as mulheres que, em última instância, presas em armadilhas, reproduzem as artimanhas do patriarcado e, nesta interpretação, entendemos que esse também é um desafio para Aracné. Ela continuará através dos movimentos coletivos, da sororidade e muitas vezes, da iniciativa pessoal, indo às



ruas em busca de seus ideais, produzindo assim a tessitura das redes e consequentemente do empoderamento. Entretanto, a mobilização social necessita da contrapartida do Estado às reivindicações femininas. E, no final de tudo, são as mulheres cobradas por ensinarem aos homens que eles precisam respeitá-las. São as mulheres requeridas a compreender, perdoar e inclusive cuidar de seus agressores. Saltando da Grécia Antiga para o mundo contemporâneo, vemos que há quase um consenso de que as mulheres, no caso, as profissionais da psicologia, do serviço social se encarreguem de oferecer tratamento aos homens agressores.

Muitos fios foram tecidos, porém desfeitos e novamente tecidos no jogo do tempo e na dinâmica das políticas sociais. Mulheres participaram ao longo dos anos de centenas de movimentos sociais. Desde as Mães da Praça de Maio, em abril de 1977, na Argentina, os movimentos de mulheres se multiplicaram em todas as direções, constituíram clubes de mães, forças sindicais, partidos políticos, gestões públicas, A Marcha das Margaridas, A Marcha Mundial das Mulheres e muitas outras formas de organização.

Um permanente fiar e desfilar dos processos de empoderamento revelam sua não linearidade e sua essência dialética. As teses se constroem e se desmoronam, por vezes dentro do próprio movimento. Um dos exemplos mais recentes é a discussão sobre o aborto, que vem sendo engendrada a partir de concepções mais e menos conservadoras.

Na perspectiva de ampliar as discussões nos aspectos analíticos e metodológicos, concebe o empoderamento enquanto processo que pode ser percebido em diferentes cenários, neste entendimento:

El empoderamento no es un proceso linear com un inicio y un fin definidos de maneira igual para las diferentes mujeres o grupo de mujeres. El empoderamento es diferente para cada individuo o grupo según su vida, contexto e história, según la localización de la subordinación em lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global. Hay también coincidencia entre las autoras em plantear que el empoderamento representa um desafio a las relaciones de poder existente y que busca obtener maior control sobre las fuentes de poder. Se señala que el empoderamento conduce a lograr a autonomia individual, a estimular a resistencia, a organización colectiva y la protesta mediante la movilización. Em suma, los procesos de empoderamento son, para las mujeres, un desafio a la ideología patriarcal com miras a transformar las estructuras que referzan la discriminación de género y la desigualdade social. El empoderamento, por tanto, se entiende como un proceso de superación de la desigualdade de género. (LEÓN, 2001, p. 103-104)

Talvez a experiência da tessitura do empoderamento seja uma das mais importantes para o feminino alcançar o limiar de sua resistência. Retomamos o mito de Aracné e vemos que sua figura se relaciona de várias formas com o movimento de mulheres, seja pela metáfora da teia ou rede, seja pela tessitura que se faz e desfaz, seja pela forte imagem de uma heroína, desafiadora que é punida e ainda assim resiste. Cabe salientar que Aracné é castigada, por outra mulher, mas não se abate. É punida, mas não se intimida e segue exercendo a sua arte ainda com mais perfeição. Esse é o ponto nevrálgico do mito e desvela uma guerreira que não se deixa vencer por nenhuma força, enfrentando a ira dos Deuses ao denunciar a violência. Essa é a história das mulheres, que sempre se rebelaram, sempre foram perseguidas, punidas, atacadas e, ainda assim, permaneceram vigorosas.

Seguiremos tecendo as redes, as teias e os movimentos, continuaremos a exigir e cobrar políticas públicas para o enfrentamento da violência, tendo a compreensão de que, assim como Aracné, nossas teias e redes serão infinitamente tecidas e serão sempre suficientemente fortes para que possamos transformar as estruturas que sustentam as hierarquias de gênero. Uma teia nunca está acabada, está sempre em um permanente fazer.

## Referências

BLAY, Eva Alterman; Como as mulheres se construíram como agentes políticas e democráticas: o caso brasileiro. In BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia. (Orgs.) **50 anos de feminismo, Argentina, Brasil e Chile: a construção das mulheres como atores políticos e democráticos**. São Paulo: EDUSP, Fapesp, 2017, p 65

\_\_\_\_\_. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com\\_remository&Itemid=53&func=startdown&id=8](http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=startdown&id=8)>. Acesso em: 14 set. 2020

CARDOSO, Dione; WERBA, Graziela. Mulheres e políticas públicas: o descaso do estado brasileiro In: CÚNICO, Sabrina D.; COSTA, Angelo B.; STREY, N. Marlene (Orgs). **Gênero e violência: repercussões nos processos psicossociais de saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p. 111.

COSTA, Alcione do Socorro A.; FURLIN, Neiva. Memórias esquecidas de corpos violentados ou a violência de gênero narrada pelo corpo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9, 2010, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1260379229\\_ARQUIVO\\_fazendogenero2010.textofinal.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1260379229_ARQUIVO_fazendogenero2010.textofinal.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, jan./jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31137>>. Acesso em: 16 set. 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAUSMANN, Ricardo; TYSON, Laura D.; ZAHIDI, Saadia. **The global gender gap report**. Geneva, Switzerland: World Economic Forum, 2008.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres. Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. **Revista de Estudios de género: La Ventana**, México, v. 2, n. 13, p. 94-106, jan./jun. 2001.

LESSA, Fábio de Souza. “Tecendo” o feminino na atenas clássica: A mulher aranha. In: LEITE, L. R.; SILVA, G. V. da; CARVALHO, R. N. B.; FRANCALANCI, C. (Orgs.) **Figurações do masculino e do feminino na Antiguidade**. Vitória: Ed. PPGL, 2011, p. 21-32. Disponível em: <[http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/e-book\\_Jornada\\_de\\_Estudos\\_Classicos\\_2010.pdf](http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/e-book_Jornada_de_Estudos_Classicos_2010.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2014.

LIBARDONI, Alice. **Direitos humanos das mulheres...** em outras palavras: Subsídios para capacitação legal de mulheres e organizações. Brasília: AGENDE, 2002.

MENUCCI, Júlia Monfardini. A efetividade da participação política de mulheres quanto a questões de gênero: mulheres eleitas promovem políticas públicas para mulheres? 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6243/Julia%20Monfardini%20Menucci.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 set. 2020

MIRANDA, Cynthia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil. **Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero**, Porto Alegre, ago. 2009. Biblioteca, arquivos. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/os%20movimentos%20feministas\\_cynthia.pdf](http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/os%20movimentos%20feministas_cynthia.pdf) Acesso em: 14 set. 2020.

NASCIMENTO, Mirian Alves. **Mulheres que militam e o uso das categorias “feminismo”, “mulher”, “mulheres” e “relações de gênero”**. Florianópolis: UDESC, 2011. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/viewFile/378/300> Acesso em: 9 nov. 2014.

NEGRÃO, Télia. Nós e a rupturas da rede de apoio às mulheres. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R. de; JAEGER, F. P. **Violência, Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 215-258.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio/ago. 2008 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/viewFile/2862/pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SILVA, Zuleide Paiva. Coisas de mulher: a tessitura da rede feminista no Sertão dos Tocós/BA. **Estudos Feministas**, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.tanianavarrosvain.com.br/labrys/labrys11/libre/zuleide.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TIMOTEO, Carolina Quieroti. As transformações do movimento feminista no Brasil e sua relação com a América Latina. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5, 2013, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: Universidade Estadual de

Graziela Cucchiarelli Werba; Sabrina Gonçalves Rubert

Londrina, 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v7\\_carolina\\_GVII.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v7_carolina_GVII.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

# FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos

## *FolcloLibras: traditional songs accessible to the deaf*

Alessandra Teles Sirvinskas Ferreira\*  
Ruth Maria Mariani Braz\*\*  
Isabel Cristina Nonato de Farias Melo\*\*\*

### Resumo

As vivências junto aos alunos no setor de Educação Infantil no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com crianças de 2 a 5 anos, tornaram perceptíveis o quanto a música, embora não ouvida, estava presente nos alunos como em qualquer pessoa ouvinte. Surgiu assim o interesse de trabalhar a dança e a música, em especial, as cantigas de roda com os alunos surdos. O objetivo desta pesquisa foi o de produzir material didático audiovisual que auxilie o professor no processo de ensino das cantigas de roda para alunos surdos. Para isso, foram produzidos 5 vídeos de 5 cantigas de roda, todas foram traduzidas para Libras e, foram adaptadas histórias ilustradas para explicar, dentro de um contexto, o significado das músicas, ensinando novos sinais. Os vídeos foram aplicados nas crianças de 4 a 5 anos do INES. Como resultado, observou-se que os alunos conseguiram expressar o conteúdo apresentado através da teatralização e do uso de sinais, bem como conseguiram transformar as brincadeiras, criando novas regras e demonstrando criatividade e imaginação. Os vídeos foram disponibilizados, de forma gratuita e de livre acesso, em um canal do *Youtube* intitulado FolcloLibras.

**Palavras-Chave:** Língua de sinais. Cultura. Surdez. Acessibilidade. Educação.

### Abstract

The experiences with the students in the Kindergarten at the Deaf Education National Institute (INES), with children aged 2 to 5 years, made it noticeable how much music, although not heard, was present in the students as in any hearing person. Thus came the interest of working dance and music, especially the traditional songs, “*cantigas de roda*”, with deaf students. The objective of this research was to produce audiovisual didactic material that assists the teacher in the “*cantigas de roda*” teaching process for deaf students. For this, 5 videos of 5 “*cantigas de roda*” were produced, all of which were translated into Brazilian Sign Language, Libras, and illustrated stories were adapted to explain, in a context, the meaning of the songs, teaching new signs. The videos were applied to children aged 4 to 5 years from INES. As a result, it was observed that the students were able to express the content presented through the theatricalization and use of signs, as well as managed to transform it, creating new rules and demonstrating creativity and imagination. The videos were made available, free of charge and free access, on a Youtube channel entitled FolcloLibras.

**Keywords:** Sign language. Culture. Deafness. Accessibility. Education.

---

\* Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF, Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - PGCTIn/UFF; Professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos; Email: [atsf15@gmail.com](mailto:atsf15@gmail.com)

\*\* Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense; Professor do Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão; Email: [ruthmariani@yahoo.com.br](mailto:ruthmariani@yahoo.com.br)

\*\*\* Mestre em Diversidade e Inclusão (CMPDI) pela Universidade Federal Fluminense; Tenente-Coronel da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro; Email: [tencelisabel@yahoo.com.br](mailto:tencelisabel@yahoo.com.br)

## Introdução

As vivências junto aos alunos no setor de Educação Infantil no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com crianças de 2 a 5 anos, tornaram perceptíveis o quanto a música, embora não ouvida, estava presente nos alunos como em qualquer pessoa ouvinte. Ao usar a música tanto para quadrilha quanto para uma apresentação, era notável o quanto os alunos se empolgavam e seguiam o ritmo daquilo que lhes era proposto; ao saberem do que se tratava a história contada na música, transbordavam com expressões faciais e corporais que não se restringiam apenas ao ambiente da apresentação, mas que também eram de novo utilizadas em seus diálogos do dia a dia.

Surgiu assim o interesse de trabalhar a dança e a música, não de maneira isolada, pensando apenas no movimento, mas em conjunto com a compreensão do que se queria expressar com estas. Com base em Almeida (2013) e Lacerda (2011), ficou clara a importância do uso de material didático em Libras com imagens para alcançar um ensino efetivo junto aos alunos. Lacerda (2011) afirma que a imagem pode auxiliar o surdo no desenvolvimento do raciocínio e nos processos de pensamento, através dela se torna possível comparar e relacionar. Além disso, a imagem é um meio mais lúdico de aprendizado e permite ir do concreto para construção do abstrato e, portanto, dos conceitos de uma língua.

Após um período de aproximadamente 90 anos de defesa pelo oralismo, a língua de sinais voltou a ser valorizada, em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris. Esse fator foi importante para o desenvolvimento da educação de surdos, pois com a valorização pensou-se na língua de sinais não mais como suporte para atingir o oralismo, mas sim como de fato o meio de comunicação e aprendizado efetivo. Dissemina-se então o Bilinguismo, "... que agrega os defensores da autonomia das duas línguas e renega 'quaisquer' práticas de comunicação que não sejam aquelas objetivadas pelo uso autônomo das duas línguas a oral e a gestual" (CICCONE, 1990 apud REIS, 1996, p. 48).

Na abordagem bilíngue, o objetivo é que ambas as línguas, gestual e oral, sejam ensinadas e usadas plenamente pelo indivíduo surdo, cada uma em uma função distinta, para a comunicação e expressão gestual e para o estudo e leitura da língua oral, sem que haja um prejuízo de uma sobre a outra (KOZLOWSKI, 1995).

Embora esse bilinguismo seja amplamente defendido, o que se vê ainda é uma contradição entre discurso e concretização. Isso porque, segundo Sueli Fernandes (2001), os estudantes surdos são um grupo muito heterogêneo e não correspondem ao ideal bilíngue enunciado nos discursos, por diferentes trajetórias de cada grupo marcadas por descontinuidades que desenvolvem experiências linguísticas frágeis.

Outro fator que podemos citar da contradição do ensino bilíngue é a existência de escolas inclusivas que acabam por secundarizar a Libras em relação à Língua Portuguesa, em alguns casos, por estarem inseridos em escolas monolíngues e em outros porque a Língua de Sinais é utilizada apenas nas interações escolares, sendo posteriormente substituída pela Língua Portuguesa. Em todas as relações, tanto no ensino como nas interações, conforme avançam na escolarização, denomina-se processo bilíngue de transição (FERNANDES, 2001).

Ainda podemos citar como fator negativo para o ideal Bilíngue os estudantes que frequentam escolas exclusivas para surdos, com uma prática bimodal. Utiliza-se o português

junto com a Libras, pois os professores são ouvintes e possuem pouco domínio da Língua de Sinais ou então há existência de espaços em que a Libras só é usada através de um intérprete ou tradutores que nem sempre possuem a qualificação profissional adequada, mas que se tornam a única referência para o aluno surdo (FERNANDES, 2001).

Apesar de todas essas limitações, houve um grande avanço quanto à compreensão atual da importância da comunicação viso-manual do surdo, o que fomenta o desenvolvimento de materiais que privilegiem a imagem e tracem o paralelo entre a Língua de Sinais e a Língua Oral/Escreita.

Com o intuito de promover maior acesso à cultura corporal do movimento conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), e todos os benefícios advindos desse acesso aos alunos surdos, iniciamos esta pesquisa sobre cantigas de roda do folclore brasileiro acessíveis para alunos surdos na educação infantil, com o objetivo de produzir material didático audiovisual que auxilie o professor no processo de ensino das cantigas de roda para alunos surdos.

## Material e métodos

Aplicamos a metodologia da pesquisa ação apresentada por Thiollent (1985), uma pesquisa qualitativa crítica, para garantir um produto de qualidade. Contamos com a colaboração de professores surdos e aplicamos em alunos surdos fazendo ajustes sempre que necessário, respeitando assim o lema muito utilizado pelas pessoas com deficiência e na comunidade surda “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007, p. 8).

A pesquisa ação auxiliou para aprimorar o nosso ensino como pesquisadores e professores da instituição e, em decorrência, o aprendizado de nossos alunos. Compreendemos as situações vividas durante o processo, planejamos melhoras eficazes e assim conseguimos explicar resultados encontrados.

Os vídeos foram aplicados com crianças surdas, na faixa etária de 4 a 5 anos, e o aprendizado foi avaliado através da observação quanto à compreensão do que foi ensinado através da prática diária e de observação da utilização dos sinais aprendidos em diferentes situações. Algumas respostas das crianças puderam ser filmadas.

## Produção dos vídeos

A escolha das cantigas foi baseada em experiência prévia do pesquisador quanto à presença dessas nas escolas da região sudeste do Brasil. Foram realizadas buscas pela *internet* para encontrar músicas que tivessem características ou origem de cada uma das cinco regiões do Brasil. Representando o Norte, há a cantiga “Fui ao Amazonas buscar o meu chapéu”, que na realidade se trata de uma adaptação da original “Fui à Espanha buscar o meu chapéu”. Mesclando-se a esta, tem a cantiga “Samba crioula que veio da Bahia”, representando a região Nordeste. A cantiga “Ciranda, Cirandinha” foi escolhida por ser amplamente conhecida e bastante característica dentro do tema da pesquisa. Já a “A linda rosa juvenil” foi escolhida por ser bastante teatral e, portanto, esclarecedora em sua representação. “De abóbora faz melão, de melão faz melancia” foi intitulada como “Dia de Festa”, e a escolha desta foi pela

possibilidade de uma contação de história. Elegeu-se a cantiga “Pézinho” por ser uma cantiga tipicamente do Sul, que pode ser vista em diversos vídeos da *internet* e por desenvolver um trabalho de lateralidade muito interessante. E a “Galinha Choca” foi um feliz acontecimento: as crianças convidadas a participarem das filmagens pediram, ao final da gravação, para brincarem dessa, que acabou sendo também aproveitada.

Cada cantiga possui diversas versões por serem oralmente transmitidas, então escolhemos as versões que apresentavam uma letra aparentemente mais completa e de melhor adaptação para a Libras.

Em seguida, buscaram-se voluntários ouvintes por facilitar o processo de filmagem e pela facilidade de conseguir a permissão dos responsáveis da utilização de imagem dos mesmos, para participarem da filmagem do material. Todos os participantes ou seus responsáveis assinaram o termo de livre consentimento de participação na pesquisa (TCLE) ou termos de assentimento livre e esclarecido (TALE), bem como a autorização do uso de imagens. Todas as autorizações estão arquivadas no laboratório Galileu Galilei da Universidade Federal Fluminense – UFF, em Niterói. Quanto às filmagens dos alunos durante a aplicação das atividades, estas estão também arquivadas no laboratório e será garantido total sigilo com relação à identidade dos alunos participantes.

No processo de filmagem, utilizou-se a máquina da Nikon Coolpix S8200, com cartão de memória de 8 Gb, apoiada em tripé, e a câmera da Nikon Coolpix S9500, com cartão de memória de 16 Gb com livre manuseio; também utilizamos o foco de luz modelo Z96 da F&V apoiado em tripé. As filmagens ocorreram na sala 504 no prédio anexo localizado na rua Hermengarda nº 31, Méier, Rio de Janeiro, e contaram com a participação de 8 crianças para encenarem as danças das cantigas de roda, 2 pessoas para cantarem e tocarem as músicas e 1 pessoa para interpretar as músicas. Cada parte foi filmada separadamente e depois unida por edição, a saber a música primeiro, em seguida as danças e depois a interpretação. A indumentária para a cantiga da Linda Rosa Juvenil foi confeccionada ou providenciada pela equipe. As músicas e letras foram apresentadas aos músicos no *YouTube*; eles ensaiavam e em seguida gravavam utilizando o celular modelo Moto G4 plus, em uma sala de um prédio localizado na Rua Quiririm no bairro de Vila Valqueire. Com as crianças, primeiro ensinava-se a dança e a música, elas ensaiavam por duas ou três vezes e em seguida gravava-se o vídeo, se necessário por partes. No caso da intérprete, ela via a dança e a letra, elaborava o que seria feito em cada parte, em seguida filmava a si mesma. A filmagem foi enviada para Rosana Grasse, uma surda que atua com educação infantil e que tem formação em teatro e em Letras Libras. Após concordância desta e com suas correções, a intérprete foi filmada com a câmera Nikon Coolpix S9500, com cartão de memória de 16 Gb em tripé e foco de luz modelo Z96 da F&V também apoiado em tripé, em uma sala localizada na Rua Magalhães Couto, no bairro do Méier.

Para legendar e editar, contamos com o apoio de Daniel Machado, um profissional da área que se dispôs a colaborar com este projeto. Ele utilizou o programa *Final Cut Pro X* para a edição.

Em seguida buscamos no *Google* imagens marcadas com direito de reutilização com modificação que se relacionassem aos sinais. Para a busca usamos palavras como abóbora, melão, coco, cocada, doce, cozinheira, dança, beijo, abraço, coração partido, pular, rodar, palmas, pés, caranguejo, rosa, peixe, bruxa, galinha, galinheiro, dinheiro, ovos, minhoca,



sorriso, dormir, anel, quebrar vidro, Amazonas, chapéu, bacia, mulata sambando, criança na bacia, mato, casa, presente, ciranda, meninas brincando, esquecer, toalha e vovó. Elaboramos uma apresentação de *slides* que serviu de apoio para a filmagem da contação em Libras das histórias das cantigas. Para a produção desse material, utilizou-se o programa *Power Point*, as imagens foram projetadas em uma televisão de LCD da SONY modelo KDL-47W805A e foi filmado com a câmera Nikon Coolpix S9500, com cartão de memória de 16 Gb em tripé e foco de luz modelo Z96 da F&V também apoiado em tripé, em uma sala localizada na Rua Magalhães Couto no bairro do Méier.

Apesar de esse material ter sido útil por ser produzido mais rapidamente, analisamos que a qualidade poderia melhorar, por isso filmamos a interpretação em um fundo de *chroma key* e fizemos a edição com as imagens para que ficassem maiores e a intérprete estivesse contando a história dentro da imagem. O material utilizado foi o mesmo que para as interpretações das cantigas de roda.

A edição final do material foi feita por Daniel Machado, com o mesmo programa, unindo a história e a cantiga à qual a história se relaciona e colocando os créditos no final.

Durante o processo houve dificuldades quanto às permissões de uso de imagem dos alunos surdos e, por isso mesmo, optou-se por uma gravação dos vídeos com crianças ouvintes cujos responsáveis permitiram o uso de imagem.

Também a interpretação e contação de história foi pensada para ser feita por uma surda, esta, no entanto, considerou que não cabia a ela mas sim a professora da turma pois haveria maior identificação dos alunos com a professora que ministraria a atividade.

A contação de história foi pensada apenas posteriormente à primeira aplicação dos vídeos das danças com os alunos, pois, a partir de uma observação subjetiva, observou-se que os alunos não conseguiam compreender o que estava sendo traduzido. A criação da contação das histórias foi feita com rapidez e, uma das dificuldades encontradas foi a falta de imagens disponíveis na *internet* com permissão de reutilização. Por isso mesmo as imagens são diversificadas e sem padronização. Isto, no entanto, não foi impeditivo nem prejudicou a compreensão dos alunos que, após virem as histórias apresentaram uma melhor compreensão das músicas.

Entendendo, no entanto, que a utilização de imagens padronizadas produz menor poluição visual, este deve ser corrigido em trabalhos futuros.

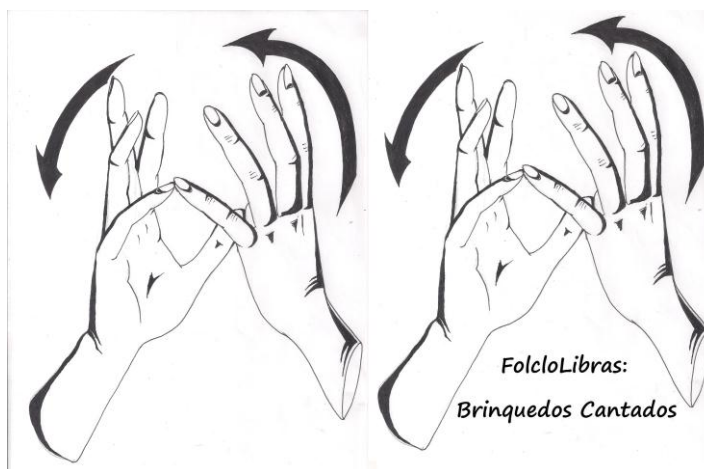
## Canal no *Youtube*

No *YouTube* criou-se um canal intitulado **FolcloLibras: Brinquedos Cantados**, no endereço <[https://www.youtube.com/channel/UCmOhdyYE3\\_c2dwxmfn-QpQ](https://www.youtube.com/channel/UCmOhdyYE3_c2dwxmfn-QpQ)>, a escolha do nome ocorreu através de um debate e um “*brainstorm*” realizado com a equipe do laboratório Galileu Galilei.

Optamos para a divulgação do trabalho e a inserção dos vídeos no site do Núcleo de Inclusão projeto Galileu Galilei, no endereço eletrônico <<https://projetoGalileuGalilei.wordpress.com/educacao-fisica/>>. Neste site divulgamos os materiais didáticos de todas as áreas de conhecimento e todos os materiais que se encontram disponíveis foram testados.

Em seguida foi escolhido um sinal, com aquiescência de um surdo, para representar o site. Isaías Amado, um participante do laboratório, foi contactado e providenciou a arte que segue na figura nº 1.

Figura 1 – Figura desenhada por Isaías Amado, representando a Ciranda, sinal do site FolcloLibras



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Neste canal os vídeos foram depositados no dia 01 de abril de 2017, trata-se de um recurso *online* que permite o acesso sem discriminação a qualquer indivíduo da sociedade e atende ao surdo em sua necessidade de um material acessível e que utiliza a pedagogia visual para o aprendizado. Como se trata de um recurso muito utilizado pelos surdos, essa foi nossa escolha primordial.

Com o intuito de divulgar o material no *link* do *YouTube*, foi criada uma página no *Facebook*, e ambos, canal e página, foram compartilhados com alunos surdos e professores surdos e ouvintes do Instituto Nacional de Educação de Surdos, bem como com amigos e demais conhecidos que têm contato com pessoas surdas.

## Resultados e discussão

A primeira aplicação foi feita no dia 3 de outubro de 2016, nesta apenas os vídeos com as cantigas e a interpretação em Libras foram apresentados. Os alunos primeiramente assistiram e depois foram convidados a copiarem o que era feito no vídeo. Alguns alunos copiavam apenas a interpretação, outros apenas a dança e outros mesclavam, copiando uma e outra alternadamente. Ficaram muito empolgados com o vídeo da “Linda Rosa Juvenil”, em que representaram também toda a cena revezando quanto aos personagens. Também gostaram muito da “Ciranda, Cirandinha” por ter de rodar e inverter a roda, e da “Galinha Choca” por ter de correr e se sentar no lugar do colega, conforme a figura 2.

Figura 2 – As histórias dentro do padrão dos vídeos das cantigas



Fonte: Arquivo Pessoal.

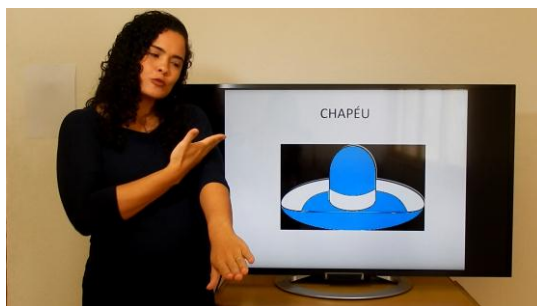
Durante essa aplicação, observou-se que as crianças não conheciam todos os sinais apresentados pela intérprete, apenas copiavam o que ela fazia. Além disso, observou-se que durante a apresentação da Linda Rosa Juvenil, em que há uma maior teatralização, houve uma melhor compreensão dos alunos. Com isso em mente, foram elaborados *slides*, conforme a figura 2, contendo as imagens relacionadas aos sinais, e a intérprete contou a história em Libras enquanto passava as imagens na segunda aplicação, que ocorreu no dia 5 de outubro de 2016, conforme as figuras 3 e 4.

Figura 3 – *Slides* da história da Ciranda, Cirandinha



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 4 – Vídeo da intérprete contando as histórias dos slides



Fonte: Arquivo Pessoal.

Utilizamos a técnica da contação de história e, após este feito, alguns alunos já se apropriavam do sentido dos sinais e utilizavam em pequenos diálogos. Um exemplo foi a aluna que fez o sinal de coração partido porque a amiga brincou de ter roubado o bebê dos braços dela; quando a amiga devolveu o bebê, fez o sinal de coração ficando inteiro de novo e o sinal de sorrir. Outro caso foi quando a intérprete fez o sinal de que o anel caiu no chão e quebrou, uma das crianças fingiu recolher do chão os pedaços fez o sinal de cola e entregou para a intérprete, outra criança fez o sinal de presente e deu para intérprete dizendo que era um anel novo.

Figura 5 – Os alunos brincando com a história da música



Fonte: Arquivo Pessoal.

Na terceira aplicação, dia 10 de outubro de 2016, os alunos do EI-5 fizeram a intérprete sentar e foram passando os *slides* e contando eles mesmos as histórias, enfatizando bem os sinais em cada imagem, às vezes acrescentando algo além na história e misturando com os passos da dança; aqueles que tinham menor domínio da língua de sinais utilizavam a teatralização e representavam a imagem que viam. Elas demonstraram domínio do conteúdo,

pois não apenas memorizaram e repetiram sinais, mas se apropriaram da brincadeira sem a interferência direta de um adulto, tornando-se os narradores da história, reinventando-a.

Figura 6 – Aluno contando as histórias



Fonte: Arquivo pessoal.

Os vídeos precisaram do apoio das imagens para auxiliarem na construção do significado por parte das crianças. Não podemos, no entanto, crer que apenas mostrar as imagens são suficientes para elas compreenderem o que a palavra significa. De acordo com Bergson (1999, p. 145), as imagens são um apoio para “mostrar o caminho”, mas não são suficientes para preencher toda a representação abstrata do pensamento e da expressão.

Por isso mesmo a contextualização para as crianças, através da contação de histórias, mostrou-se fundamental, pois assim elas teriam acesso ao apoio imagético, mas também a possibilidade da construção do conceito em sua mente através da história, não sendo suficiente, portanto, um glossário com imagens e sinais apenas. A contação das histórias estabelece com as palavras/sinais uma relação de significação social contextualizada, para que o aluno consiga internalizar o sentido e se apropriar do conceito, só então terá uma consciência daquilo que é dito.

A imagem exterior nunca é pura, pois ela é captada pelos órgãos dos sentidos e seu significado pode ser modificado de acordo com a relação do seu corpo com ela, ou de acordo com as lembranças contidas em seu cérebro.

Toda percepção da imagem sofrerá uma influência das experiências motoras e de lembranças já vividas que trarão significado a esta imagem ou signo que se apresenta. Portanto, a utilização das imagens como apoio visual na educação de surdos deve levar em consideração que a mesma imagem associada a uma palavra e a um sinal pode traduzir diferentes signos para diferentes alunos.

Para um a percepção da imagem pode estar mais relacionada a um detalhe (como uma árvore ou barco ou animal), já para outro estará mais associada ao todo (ver a imagem com o rio, as árvores e o barco), tudo depende da maneira como o aluno se relaciona com essa imagem. Podemos dizer que a imagem serve como um apoio para contribuir na construção do conceito.

Alguns conceitos ficam mais claros porque são mais simples; quanto mais simples for a imagem, maiores as chances de conseguir uma compreensão mais rápida do conceito

desejado. Mas isso nem sempre é possível. Dizer que “fui ao Amazonas buscar o meu chapéu” utilizando uma imagem de um rio com um barco pode gerar no aluno a compreensão de que ou o barco é o Amazonas, ou o rio é o Amazonas ou o todo é o Amazonas, ou mesmo que uma pessoa dentro do barco é o Amazonas. Como esclarecer?

Seria necessário um trabalho mais amplo para contextualizar mais, para mostrar a questão geográfica, os Estados, o Brasil, estabelecer uma comparação entre nomes de pessoas e dizer que Estados e rios também têm nomes. Um trabalho amplo que pode ser aprofundado pelo professor ao utilizar o material.

Trata-se de uma cadeia de significação de aproximação de um signo a outro ou outros signos conhecidos, ocorrendo a compreensão pelo seu próprio encadeamento. “E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica.” (BAKHTIN, 1995 apud FORMENTÃO, 2010, p. 4)

Durante a atividade, o aluno apenas registra o que lhe é ensinado como “imagens lembranças”. Esse registro é importante, pois lhe dá material para comparações futuras, cria um sistema de base para contribuir com construções de conceitos e relações para compreender outras coisas que lhe sejam apresentadas. Por si só, fornecer esse material, essas informações para ficarem registradas na memória já é de grande valor. Todavia não para por aí, essa memória também será registrada no corpo através de movimentos, que criam possibilidades de ações mais complexas e variadas, movimentos inteligentemente coordenados, processados e atuais, representativos e úteis para o aprimoramento motor do indivíduo (BERGSON, 1999).

O intérprete assume o papel do narrador, buscando transformar as imagens em signos visuais. Para isso, trata de envolver o surdo na atmosfera da história contada e cantada, atraindo-o para que ela seja gravada na memória e assimilada, a tal ponto que o surdo possa recontá-la como sua. Portanto, todo o cuidado foi tomado para que a narrativa pudesse ser a mais adequada possível, inclusive contando com a contribuição de uma professora de Libras surda, com formação teatral, essencial para que as narrativas pudessem transpor a complexidade da língua de sinais com naturalidade.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio - já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando

as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. (BENJAMIN, 1994, p. 210)

A pessoa que vê a narrativa desenvolve sua memória, busca gravar para, posteriormente, conseguir reproduzir. A partir da exposição sistemática à narrativa, passa a reproduzir a contação da história, e o corpo aprende através dessa repetição, que apenas seria inútil não fosse o fato de o corpo, a cada repetição, fazer reajustes, aperfeiçoar o movimento, modificar o que foi feito e coordenar cada vez melhor até que compreenda todo o movimento e finalmente o aprenda, podendo, então, utilizar esse movimento como referencial para aprender outros e para executar outras ações, sejam elas dançadas, sejam elas sinais comunicados (BERGSON, 1999).

Na quarta aplicação, dia 17 de outubro de 2016, um dos alunos já se balançava de um lado para o outro quando via a dança na tela. A maioria dos alunos acompanhavam fazendo os sinais junto com a contação de história e apresentavam a dança sem precisarem se prender tanto às imagens da TV.

Nesta última semana as crianças já modificavam e inventavam novas regras para a brincadeira. Uma delas era acelerar a roda até ela colapsar. Outra mudança foi na brincadeira da Galinha Choca, em que os alunos em vez de ficarem sentados, corriam todos em círculo, a criança com o objeto que deveria ser posto atrás da criança agora deveria colocá-lo em cima do tapete no momento exato que outra criança pisasse; aquele que pisasse passaria a ser o portador do objeto.

A atividade pedagógica desenvolvida foi acompanhada de intencionalidade, sempre focando o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da cooperação dos alunos. No caso do aluno surdo, a utilização de métodos visuais contextualizados contribuem para um aprendizado mais eficiente. Reily (2003) fez uma pesquisa sobre arte com crianças surdas e verificou que o material visual, a linguagem visual, é essencial para construir um sentido/significado e assim desenvolver melhor sua Língua de Sinais e os conceitos.

[...] a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. A imagem exerceria as funções de descrição e de léxico, permitindo identificar a figura e até nomeá-la, (NERY;

BATISTA, 2004, p. 290).

Além disso, a imagem é um meio mais lúdico de aprendizado e permite ir do concreto para a construção do abstrato e, portanto, dos conceitos de uma língua. Reily (2003) em suas pesquisas constatou que as crianças surdas podem ser favorecidas pelo uso das imagens como recurso pedagógico em qualquer idade, muitas vezes contribuindo para eliminar problemas de relacionamento ou de aprendizagem.

Portanto, a imagem, usada de forma contextualizada, pode auxiliar o surdo no desenvolvimento do raciocínio e nos processos de pensamento, através da qual se torna possível comparar e relacionar, mas com ela sozinha não teremos nenhum resultado na aprendizagem das crianças surdas. Paulo Freire enfatizava “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31).

A surdez é em si uma experiência visual e corporal; para os surdos toda a informação é imagética, para compreender o mundo e seus conceitos há todo um processamento de informações que se inicia na visão, se sente e registra no e através do corpo com gestos, mímicas, imitações, representações e daí parte para as associações mentais pela contextualização e interação culminando na assimilação. Portanto as experiências corporais e musicais devem ir além de mera cópia, mas também utilizar a emoção, as imagens e a Libras para transmitir aquilo que se deseja para que o aluno alcance uma compreensão e verdadeira aquisição cultural (SKLIAR, 2013).

Os conteúdos apresentados pelo professor será significativo se levar em consideração as experiências vivenciadas pelo aluno e confrontadas com sua realidade de vida dentro de seu contexto cultural, cabe ao docente orientar e encaminhar o aluno para perceber-se enquanto indivíduo dentro dessa cultura que o cerca e o constitui (GADOTTI, 1993).

Flor et al. (2015), em sua pesquisa sobre a plataforma Moodle e sua acessibilidade para alunos surdos, verificou que alunos universitários sentem a necessidade do recurso visual e do uso de Libras nos materiais disponibilizados na plataforma:

Na pergunta dois Que tipos de recursos colaborariam mais para a compreensão dos conteúdos (pelo surdo)? Considere os recursos de comunicação e interação existentes ou ideias que gostaria que fossem implementadas no Moodle”, os surdos enfatizaram o uso da Libras, principalmente nas ferramentas e atividades, como a videoconferência. Também demonstraram dificuldade em acompanhar a atividade de chat em texto: Os conteúdos das aulas deveriam ser mais em vídeo e conter tradução e interpretação para ajuda. Ainda não temos muito conteúdo em Libras. A animação poderia ajudar a explicar os conteúdos das aulas, os conceitos. Os fóruns de discussão deveriam ter a possibilidade de postagem de vídeo. A videoconferência é muito melhor para o surdo do que o chat, nela dá pra usar Libras, já o chat só em texto é ruim, é difícil de acompanhar (FLOR et al., 2015, p. 160).



Verifica-se aqui que o material didático para ser apropriado para educação de surdos necessita de um apoio visual e linguístico. Mesmo sendo adulto e tendo um bom domínio do português, os conceitos novos são mais bem compreendidos e assimilados quando se tem o uso da língua de conforto linguístico e de um recurso pedagógico apropriado para sua explicação.

A imagem, o registro visual, precisa ser significativa para que os registros simbólicos de fato ocorram. Não basta ensinar um sinal, um gesto para o indivíduo surdo, é preciso fazer uma contextualização, mostrar imagens que contribuam com o esclarecimento do sentido. Logo, a imagem contextualizada é essencial para o processo de ensino aprendizagem do surdo, só assim ocorrerá a assimilação do conceito, do contrário será apenas decoreba e memorização.

Com base no exposto acima, fica clara a importância de produzir um material didático visual que atenda às necessidades do surdo, não apenas por ter a legenda em Libras presente, mas também contar com imagens significativas que tragam elucidação quanto aos sinais e também quanto ao português escrito, permitindo uma real aquisição e assimilação do conteúdo apresentado.

No processo de produção do material, há algumas recomendações de Ferreira e Cerqueira (2000) que devem ser seguidas. Destacamos aqui a adequação à faixa etária e necessidade do aluno, o tamanho das imagens, para permitir uma visualização boa do todo e evitar perda dos detalhes, e a fidelidade ao original, garantindo a veracidade da informação.

Zabala (1998 apud SANCHES et al., 2002)) ainda reforça a importância de definir qual é a função desse material, se para informar, esclarecer, contextualizar, memorizar, compreender etc., pois isso norteará a produção, o sentido e as características do produto.

Pensar num produto que permita romper barreiras comunicativas, promover o acesso total ao conteúdo, provocar o desenvolvimento global de um indivíduo, respeitando e reconhecendo as necessidades e diferenças do público-alvo, e assegurar que todos os alunos tenham a possibilidade de atingir um nível de aprendizagem de qualidade é um desafio. Na prática docente, há o processo de pesquisa, observação e busca por soluções para atingir esses objetivos. Foi com isso em mente que pensamos em como proporcionar aos alunos surdos um aprendizado significativo e efetivo do tema “Cantigas de Roda”.

Os vídeos foram postados no dia 01 de abril de 2017 e atingiram até a data de 19 de julho de 2017, 54 curtidas e 29 inscritos, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Curtidas dos vídeos no *YouTube*



Fonte: <<https://www.youtube.com/analytics?o=U#dt=c,fe=17364,fr=1w001,fs=17226,fc=0,fcr=0,r=ratings,rpa=r,rpbm=40-39-93,rpd=4,rpg=39,rpm=p,rpp=0,rpr=d,rps=39,rpsd=1>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

A página do *Facebook* apresenta através de gráficos e planilhas as ações realizadas na página, permitindo verificar o número de curtidas, seguidores e visualizações conforme segue abaixo no gráfico 2, 3 e 4.

Gráfico 2 – Curtidas no *Facebook*



Fonte: <<https://www.facebook.com/FolcloLIBRAS/insights/?section=navLikes>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Gráfico 3 – Seguidores da página do *Facebook*



Fonte: <<https://www.facebook.com/FolcloLIBRAS/insights/?section=navFollowers>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Gráfico 4 – Visualizações da página do *Facebook*

Publicação	Alcance
Galinha choca	101
Ciranda e Cirandinha	103
Pézinho	66
Dia de Festa	14
Fui o Amazonas	14
A Linda Rosa Juvenil	10

Fonte: <<https://www.facebook.com/FolcloLIBRAS/insights/?section=navReach>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Observa-se aqui um bom alcance de pessoas tendo acesso a esse material e podendo utilizá-lo caso assim o desejem. As curtidas revelam o apreço das pessoas pelo material, mostrando uma boa aceitação geral.

Essa boa aceitação se apresenta explicitamente em alguns comentários postados na página elogiando o material e considerando-o útil para a promoção do aprendizado.

Comentários como:

“Bem legal!”, “Gostei muito de tudo, Alessandra e Equipe! Vídeos bem feitos, bem interpretados por você, no sinal de Libras mas com ótima expressão facial, principalmente para mim, que nunca havia aprendido Libras (continuo sem saber....rs) e nem lidado com

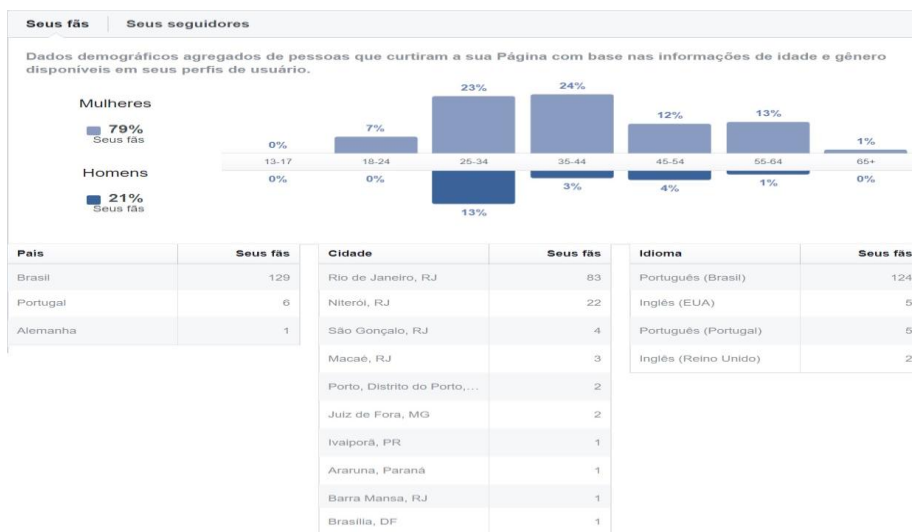
surdos.”; “Aprender brincando Ensinar brincando e Ensinar ensinar brincando está uma das essências do aprendizado.”(Fonte: <<https://www.facebook.com/FolcloLIBRAS/>>. Acessado em: 2 set. 2017).

Observa-se nestes comentários um real interesse e apreço pelo material.

Com os dados do gráfico 5, foi possível ter um *feedback* do alcance dos vídeos ali postados. Observa-se que este recurso permite o acesso por pessoas em diversas regiões, não apenas do Brasil, mas em todo o mundo, chegando a ser acessado por pessoas em Portugal e na Alemanha, apesar da língua de sinais ser totalmente diferente da Libras. A língua gestual Portuguesa, por exemplo, tem influência Sueca e a Brasileira tem influência Francesa, os dois países falam a mesma língua oral, o Português, mas os sinais na maioria diferem, outros têm uma iconicidade e com isso percebe-se o que está sendo cantado, pois, a relação entre a forma que está sendo expressada e o sentido é mais visível.

Reparamos que as mulheres acessaram mais os vídeos do que os homens, provavelmente porque são elas que ficam com as crianças pequenas em suas residências e assim podemos afirmar que tem mais interesses pelo brinquedo cantado. Não estamos aqui discutindo a questão de gêneros, mas como a diferença dos números se mostrou grande e assim nos estimula a realizar uma nova pesquisa em relação ao gênero e os brinquedos cantados.

Gráfico 5 – Dados Demográficos da Página do Facebook



Fonte: <<https://www.facebook.com/FolcloLIBRAS/insights/?section=navPeople>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Ainda avaliando este gráfico observamos que a maioria das cidades do Brasil que visitaram o *site* são da região sudeste, pois, temos que alertar aos usuários da Libras que existem os regionalismos e precisam ser respeitados. Assim se uma pessoa do Nordeste assistir qualquer vídeo produzido no Sudeste não poderá afirmar que os sinais estão errados, mas sim que foram realizados sinais daquela região específica.

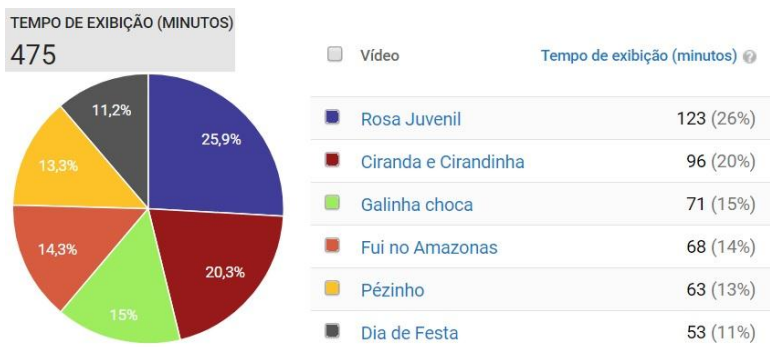
O *YouTube* também nos permite verificar o número de curtidas e visualizações, dando um quadro geral do alcance do material, conforme o gráfico 6 e 7.

Gráfico 6 – Visualizações dos vídeos no *YouTube*



Fonte: <<https://www.youtube.com/analytics?o=U#dt=c,fe=17364,fr=1w001,fs=17226;fc=0,fcr=0,r=views,rpa=a,rpbm=7-93-110,rpd=4,rpg=7,rpm=p,rpp=0,rpr=d,rps=7,rpsd=1>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Gráfico 7 – Tempo de Exibição dos vídeos no *YouTube* (em minutos)



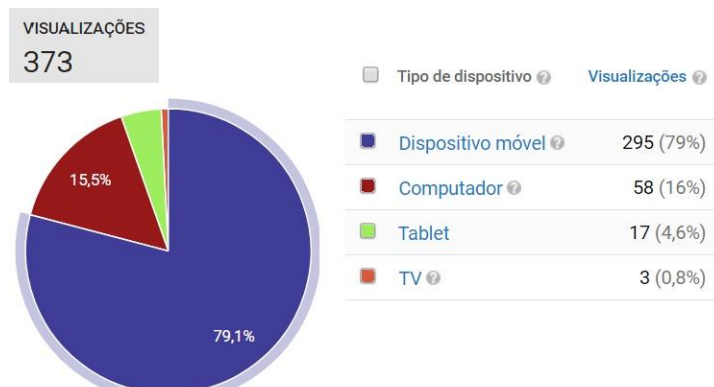
Fonte: <<https://www.youtube.com/analytics?o=U#dt=c,fe=17364,fr=1w001,fs=17226;fc=0,fcr=0,r=views,rpa=a,rpbm=7-93-110,rpd=4,rpg=93,rpm=p,rpp=0,rpr=d,rps=7,rpsd=1>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Observa-se que os dispositivos móveis são os mais utilizados para acessar os vídeos, trata-se de uma característica cada vez mais comum de nossa sociedade tecnológica, os

celulares e *iphones* estão em todos os lugares e são utilizados por pessoas de todas as idades, o emprego adequado das tecnologias pode promover uma inclusão social real.

Utilizar os vídeos no *YouTube* é uma estratégia bastante eficaz pois alcança com facilidade a comunidade surda que tem como principal ferramenta de informação este veículo por utilizarem uma língua visuo-gestual, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 – Visualizações nos diversos dispositivos



Fonte: <<https://www.youtube.com/analytics?o=U#dt=c,fe=17364,fr=1w001,fs=17226;fc=0,fcr=0,r=devices,rpa=a,rpbm=7-93-110,rpd=148,rpg=7,rpm=p,rpp=0,rpr=d,rps=93,rpsd=1>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

A Página do *Facebook* foi uma ferramenta fácil e eficaz na divulgação do Canal no *YouTube*.

O material didático para atender as especificidades dos alunos surdos deve ser devidamente adequado. As tecnologias atuais contribuem por disponibilizarem diversas ferramentas acessíveis e de fácil manuseio, possibilitando a um maior contingente de pessoas a produção de materiais adaptados. Ter a *internet* como meio de divulgar e disponibilizar esses materiais é excelente e pode contribuir para apoiar diversos educadores em diferentes partes do país.

## Considerações finais

A música pode ser trabalhada pelo professor que deve ter o cuidado de traçar estratégias que valorizem a aquisição cultural de forma significativa que permita ao surdo uma real apropriação do conteúdo e conceitos contidos nas músicas e o conduza a desconstruir e reconstruir, reformulando e desenvolvendo sua consciência de maneira individual, a partir de uma reflexão do seu conhecimento de mundo ampliado por mais esse acervo cultural presente em seu cotidiano social.

A instrução para o surdo deve ser ministrada em sua língua, com o uso de imagens de forma contextualizada para promover uma educação mais exitosa, garantir o acesso à informação de um conjunto de significados que o cerca bem como possibilitar a participação

inteira nas atividades sociais. Ter um material didático que contribua para garantir essa instrução adequada é preponderante na educação destes.

O produto final desta pesquisa foram cinco vídeos de cantigas de roda do folclore brasileiro com legendas em Libras e em português, disponibilizados na *internet* de forma gratuita para que qualquer professor, aluno ou pais de surdos, em qualquer lugar, possam acessar e utilizar esse material pedagógico.

O produto apresentou resultados positivos juntos aos alunos de 4 e 5 anos, os quais desenvolveram mais da sua língua e fizeram correta correlação dos sinais com as expressões corporais e faciais, bem como ampliaram seu vocabulário e seu aparato motor com movimentos que envolviam coordenação, ritmo e lateralidade.

Os alunos conseguiram expressar o conteúdo apresentado através da teatralização e do uso de sinais, bem como conseguiram transformar as brincadeiras, criando novas regras e demonstrando criatividade e imaginação.

Ao prover os professores com material adequado ao ensino dos surdos, estamos contribuindo para que a inclusão se torne uma realidade nas escolas brasileiras. Mudamos o *status quo* não só dos professores envolvidos e dos surdos que participaram da pesquisa, mas também trazemos uma proposta que o brinquedo cantado que faz parte do currículo escolar, pode ser trabalhado por todos e com todos.

Garantir que o surdo seja devidamente incluído é uma meta que não se encerra em alguns vídeos e algumas divulgações, é um trabalho que demanda um esforço contínuo a fim de proporcionar aos professores, pais e alunos os meios para alcançarmos a verdadeira inclusão sem preconceitos e sem falas que só se aplicam na teoria, mas que de fato ocorram no cotidiano escolar e social. Uma sociedade que reconheça o outro não por sua deficiência, mas por suas potencialidades e por sua identidade principal: de brasileiro.

## Referências

ALMEIDA, Simone D' Avila. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. **Anais ...** Londrina: UEL, 2013. p. 3626-3636.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. - (Coleção tópicos) Título original: Matière et mémoire.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FERREIRA, Elise de Melo Borba; CERQUEIRA, Jonir Bechara. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, MEC, Centro de Pesquisa, Documentação e Informação, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de Letramento em Contextos de Educação Bilíngue para Surdos. **Rev. Fórum**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1, p. 37-44, jul./dez. 2001.

FLOR, C. da S.; SAITO, D. S.; PIVETTA, E. M.; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. **Acessibilidade do moodle para surdos**: abordagem dos discursos de surdos e ouvintes. **TransInformação**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 157-163, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862015000200005> > Acesso em: 15 set. 2016.

FORMENTÃO, Francismar. Mikhail Bakhtin: contribuições para o estudo da semiótica da comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23, 2010, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2900-1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

KOZLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-156, dez., 1995. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11074>>. Acesso em: 15 set. 2020.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Língua brasileira de sinais – Libras**: uma introdução. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011, p. 103-118.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: Um Estudo de Caso. **Paidéia**, Campinas, v. 14, n. 29, p. 287-299, 2004.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. Cap. IX. SP: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

REIS, Vânia Prata Ferreira. Metodologia de Ensino na Educação de Surdos: Um estudo comparativo. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA, 1996, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 1996, p. 37-56.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.



Alessandra Teles Sirvinkas Ferreira<sup>1</sup> Ruth Maria Mariani Braz  
Isabel Cristina Nonato de Farias Melo

SKLIAR, Carlos. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; FERREIRA, L. A.; GALVÃO, Z.; PONTES, G. H.; RAMOS, G. N. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Resenha do livro “A prática educativa”, de Antoni ZABALA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-205, 2002. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/rbce.PDF>>. Acesso em: 15 set. 2020.

# O descompasso entre a inovação tecnológica e o cenário jurídico das *Startups* no Brasil

## *The disproportionality between technological innovation and the legal scenario of startups in Brazil*

Silvia Regina Siqueira Loureiro Oliveira\*  
Bruna Ribeiro de Souza Arnaut Amadio\*\*

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os reflexos do atual cenário jurídico e legislativo proporcionado às empresas e ao empreendedorismo nacional, dando ênfase às inovações advindas de *startups*. Com o intuito de demonstrar se o Brasil ainda permanece com uma postura conservadora no que diz respeito ao empreendedorismo e ao tratamento dado às inovações tecnológicas, buscou-se investigar as características conferidas a uma startup e ao seu ambiente de atuação. Ainda, por meio de uma análise das discussões judiciais do paradigmático caso do aplicativo Uber e uma breve comparação com o ambiente empreendedor americano, observa-se como são recepcionadas tais inovações pelo Brasil e quais as consequências para o cenário empreendedor. Por fim, percebe-se que, não obstante o desenvolvimento já alcançado, o Estado brasileiro ainda possui grandes obstáculos referentes à regulamentação e ao desenvolvimento jurídico, primordialmente no que se refere às inovações e aos novos modelos empresariais. A metodologia utilizada foi qualitativa, conduzida por meio de pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Direito empresarial. Empreendedorismo. Inovações. *Startups*.

### Abstract

This article aims to present the reflexes of the current legal and legislative scenario provided to companies and national entrepreneurship, emphasizing innovations from startups. In order to demonstrate whether Brazil still has a conservative stance with regard to entrepreneurship and the treatment given to technological innovations, we sought to investigate the characteristics given to a startup and its operating environment. Still, through an analysis of the judicial discussions of the paradigmatic case of the Uber application and a brief comparison with the American entrepreneurial environment, we observed how are received by Brazil such innovations and the consequences for the entrepreneurial scenario. Finally, it is clear that, despite the development already achieved, the Brazilian State still faces major obstacles regarding regulation and legal development, primarily with regard to innovations and new business models. The methodology used was qualitative, conducted through bibliographic research.

**Keywords:** Business law. Entrepreneurship. Innovation. *Startups*.

---

\* Doutorado em Direito pela Universidade Pública de León – UNILEON, Espanha, com sanduíche na Università Degli Studi di Milano Bicocca, Itália; título reconhecido pela Universidade Federal da Paraíba/Brasil, com a menção de Doutora em Ciências Jurídicas; Professora do Programa de Mestrado (PROFNIT) - Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação - Ponto Focal de Cuiabá/MT, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil; Email: [sirelou@gmail.com](mailto:sirelou@gmail.com)

\*\* Acadêmica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil; Email: [brunaamadio@gmail.com](mailto:brunaamadio@gmail.com)

## Introdução

A globalização e a celeridade no fluxo de informações fizeram com que a inovação científica represente uma das principais categorias a ser desenvolvida por um Estado, principalmente no que se refere à internet e tecnologia. A título de exemplo, pode-se citar a formação de polos tecnológicos, presentes nas principais potências econômicas, que abrigam as maiores empresas e *startups* mundiais, como o Vale do Silício – um dos principais centros de importação de tecnologia – localizado nos Estados Unidos, Taiwan e Tel Aviv.

Frente a isso, o Brasil tem ocupado um local de destaque quanto ao desenvolvimento de inovações, principalmente no que se refere a tecnologias voltadas ao agronegócio. No entanto, mesmo com uma forte economia e grande número de jovens em sua população, o ritmo de crescimento do país ainda é vagaroso, principalmente quando em comparação com a maioria dos países emergentes presentes no G20<sup>4</sup>.

O objetivo do presente artigo é observar como as inovações são recepcionadas pelo ambiente jurídico-institucional, dando maior destaque àquelas proporcionadas pelas *startups*. Nessa perspectiva, o que se pretende discutir é, primeiramente, como são legalmente abarcadas essas empresas pelo Direito brasileiro, visto que elas ainda não possuem previsão legal.

Ainda, tratar-se-á sobre o ambiente jurídico proporcionado, indagando-se se ele seria benéfico à inserção das inovações trazidas pelas empresas no mercado consumidor, ou um meio de prejudicar o desenvolvimento tecnológico, tornando-se mais um desafio a ser enfrentado.

Após, por meio de uma breve análise ao caso da Uber e a regulamentação dos aplicativos de transporte, serão ponderados como são recebidas as inovações disruptivas desenvolvidas, pelo Poder Judiciário. Com isso, será possível entender quais os reflexos dos atuais entendimentos ao empreendedorismo brasileiro e, conseqüentemente, às inovações proporcionadas.

Na metodologia utilizada, o desenvolvimento deste trabalho teve uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de pesquisa bibliográfica; com método de abordagem hipotético-dedutivo, e de procedimento comparativo, na medida em que se buscou um paralelo com o ambiente empreendedor americano.

## 1. O direito à inovação e desenvolvimento tecnológico

O conceito de inovação é trazido por diversas maneiras pelo ordenamento jurídico brasileiro, sendo possível, por isso, uma certa delimitação dos diversos sentidos que pode possuir o referido termo.

De acordo com o art. 2º, inc. IV da Lei 13.243/2016, inovação seria:

---

<sup>4</sup> “Foi concebido inicialmente como um fórum de diálogo informal entre ministros de finanças e presidentes de bancos centrais de economias desenvolvidas e emergentes, com o objetivo de enfrentar os desafios relacionados à instabilidade do sistema financeiro internacional. Quando eclodiu a crise financeira global de 2008, os países do G20 decidiram elevar o nível de participação das autoridades para Chefes de Estado e Governo. Desde então, a agenda do G20 tem se expandido para além da esfera econômico-financeira e incluem atualmente temas como desenvolvimento sustentável, combate à corrupção, economia digital, energia, infraestrutura, mudança do clima, emprego, saúde e educação.” (ITAMARATY, 2020)

Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho (Redação pela lei 13.243/2016). (BRASIL, 2016)

Ainda, para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): “Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (OCDE, 2006, p. 55).

Nesse sentido, ela não se limita tão somente a criação de novos produtos, abarcando também a reinvenção daqueles já existentes ou a criação de novos tipos de processo de produção. Além disso, “o requisito mínimo para se definir uma inovação é que o produto, o processo, o método de marketing ou organizacional sejam novos (ou significativamente melhorados) para a empresa.” (OCDE, 2006, p. 56)

Como exemplo, no cotidiano, é possível observar as atualizações de uma linha de produtos: a cada ano, um mesmo modelo inicial, desenvolvido por uma mesma empresa, é adaptado às novas tecnologias desenvolvidas até aquele momento, adquirindo novas características. Desse modo, não se refere tão somente a criação de um novo produto, mas sim a adaptação ou otimização de algum já desenvolvido, garantindo-lhe o desenvolvedor um incremento para um melhor desempenho.

Ainda, faz-se necessário também identificar e diferenciar o modelo de inovação chamada de “inovação disruptiva”, que seria, de acordo com o conceito trazido pela doutrina, uma inovação que é capaz de enfraquecer ou, eventualmente, de substituir indústrias, empresas ou produtos estabelecidos no mercado. (BAPTISTA; KELLER, 2016, p.130 apud CORTEZ, 2014).

O presente trabalho busca tratar, principalmente, no que se refere a essa tipificação de inovação, pois, ao modificar o mercado já consolidado, surge uma totalidade de problemas em relação a regulamentação, conforme veremos mais à frente.

Isto posto, a Constituição Federal de 1988 traz, em seu art. 218, capítulo IV, garantias de incentivo e promoção estatais para o desenvolvimento da inovação tecnológica:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação. (BRASIL, 1988)

O legislador, ao positivar o direito à inovação científica e tecnológica no texto constitucional, aferiu ao Estado não somente o dever de incentivar o desenvolvimento científico, mas também de priorizá-lo frente às demais responsabilidades, uma vez tratar-se de parte do “bem público” e assunto de evidente importância para a sociedade geral.

Igualmente, cuida-se de uma segurança ao Estado Brasileiro, incumbindo aos seus governantes que a busca pela autonomia tecnológica sempre será uma meta necessária. Nesse sentido, tendo em vista que a criação tecnológica ocorre, além da pesquisa científica, por meio das capacitações e incentivos ao empreendedorismo, é crucial que o empreendedor consiga um ambiente mínimo para que seja possível o seu avanço.

No tocante do direito à inovação, não se trata de um direito preservado apenas ao empreendedor, mas sim de uma garantia ao Estado Brasileiro, de que os administradores sempre deverão incentivar as pesquisas e o desenvolvimento tecnológico.

Em contrapartida, cabe da mesma maneira ao empresário um retorno social da inovação, devendo ela possuir alguma utilidade para a sociedade em geral ou para o sistema produtivo; a posição doutrinária é que:

“Ao inovar não se pode perder o foco do viés da função social da inovação”. Isto é, que a proteção jurídica à inovação somente justifica-se pelos benefícios que um produto, processo ou serviço, fruto do processo inovativo, possa contribuir para a solução de problemas práticos das pessoas, e assim auxiliam no ganho de liberdades substantivas por meio dela. (MONTE-SILVA; DANTAS, 2013, p. 4)

Tal entendimento está expresso pelo texto constitucional, no §2º do artigo 218: “§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.” (BRASIL, 1988)

Em suma, os projetos inovadores são protegidos constitucionalmente, pois representam um interesse social, no entanto, possuem como condicionantes os requisitos pré-dispostos constitucionalmente. Afinal, é possível registrar, portanto, uma relação de deveres mútuos entre o Estado e o empreendedor, ambas validas de proteção e respaldo legal.

## 2. Incentivos ao empreendedorismo brasileiro

De proêmio, insta destacar que o termo “empreendedorismo” surgiu para a língua portuguesa derivada da sua forma verbal latina *imprehendo* ou *impraehendo*, que seria tentar executar determinada tarefa, e o substantivo “empreendedor” apenas em 1563, em uma composição luso-portuguesa. (DAMIÃO; SANTOS; OLIVEIRA, 2014, p. 194 apud GOMES, 2008, p. 3)

Ademais, para o entendimento Baggio e Baggio (2014, p. 26-27), o empreendedorismo e o “ser empreendedor” significa possuir o impulso de materializar coisas novas e de concretizar ideias, representando, portanto, a capacidade de inovar antigos conceitos. Para eles, todo o indivíduo dotado de um potencial empreendedor possui algumas características em comum, como: “iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utiliza os recursos disponíveis de forma criativa transformando o ambiente social e econômico onde vive; aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar.” (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26-27)

Nesse sentido, é evidente que o desenvolvimento tecnológico tão pretendido pelo Estado Brasileiro advém como uma consequência da ação de empreendedores, os quais

buscam solucionar determinada problemática social ou até mesmo renovar um sistema de produção preexistente.

Assim, nota-se que diversas medidas são tomadas visando ampliar e garantir o desenvolvimento tecnológico dos referidos empreendedores, como a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

A também chamada Lei da Inovação Tecnológica caracteriza o marco legal da inovação no Brasil, pois visa fomentar o desenvolvimento tecnológico no país, por meio do fomento às ideias inovadoras de indivíduos ou empresas e na sua conseqüente prática. Com o mesmo viés, foi sancionada, no ano de 2016, pela presidente em exercício ao tempo Dilma Rousseff, a Lei 13.243/2016<sup>5</sup>, a qual foi recentemente regulamentada pelo Decreto 9.283/2018.

Posto isto, a principal meta da legislação supracitada é promover parcerias entre as instituições acadêmicas e o setor privado, sendo a primeira do país a tencionar tal realização. Para tanto, ela criou um ambiente propício para as parcerias, incentivando a participação das Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT's) e estimulando as inovações empresariais (MONTE-SILVA; DANTAS, 2013, p. 226).

Ademais, como um dos mecanismos de auferir parcerias, foram desenvolvidas as incubadoras, localizadas nos ICT's, estruturas fundamentais ao desenvolvimento das *startups*.

Assim, em concordância com o disposto em seu art. 1º, trata-se de medidas de incentivo, com o intento também de concretizar os direitos já constitucionalmente garantidos:

Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País, nos termos dos arts. 23, 24, 167, 200, 213, 218, 219 e 219-A da Constituição Federal. (Redação pela Lei no 13.243, de 2016) (BRASIL, 2016).

Desse modo, o governo brasileiro a cada ano busca meios para concretizar os seus deveres, como a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT).

Sinteticamente, a EMBRAPII é uma organização financiada, em regime de igualdade, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e o Ministério da Educação (MEC), visando o desenvolvimento da indústria brasileira através do fortalecimento de sua colaboração com institutos de pesquisas e universidades. (EMBRAPII, 2020, p. 2). Já o FNDCT, instituído pelo Decreto-Lei 719, é o principal financiador dos projetos de inovação, e seus recursos advêm da arrecadação de uma parcela dos impostos, em cada fundo setorial.

Por fim, criado em 1942, pelo Decreto Lei 4.048, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>6</sup>, representa um dos principais meios de fomento à industrialização, voltando-se também ao empreendedorismo, sendo reconhecido

<sup>5</sup> Com a referida legislação, foi possibilitada uma atualização e aprimoramento da lei anteriormente sancionada, possibilitando, desse modo, uma maior flexibilidade na relação empresa privada – universidade. Assim, a lei sancionada ficou conhecida como o “Novo Marco Legal da Tecnologia”.

<sup>6</sup> O SENAI é uma empresa privada de interesse público, sem fins lucrativos.

internacionalmente pela ONU como “uma das principais instituições educacionais do Hemisfério Sul.” (FIERGS, 2016)

### 3. As *startups* no Brasil: o novo empreendedorismo brasileiro

As *startups* representam a nova face do empreendedorismo no século XXI e recebem cada vez mais destaque no mercado tecnológico mundial. Assim sendo, elas representam uma empresa ainda em seu estado embrionário, ou seja, “um novo tipo de empresa, uma espécie alternativa de modelo de negócio ou, ainda, uma empresa em estágio inicial, em processo de amadurecimento”. (SANTOS, 2016).

Nesse cenário, pode-se afirmar que as *startups* foram também uma maneira de adaptar o antigo modelo empresarial à modernidade, uma vez que traz consigo o conceito de fluidez e completa inovação. Ademais, cabe ressaltar que as *startups* possuem respaldo constitucional pelo art. 218, § 4:

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho. (BRASIL, 1988)

Entretanto, as diferenciações entre este novo conceito de empresa e os demais não devem ser tomadas de uma maneira simplista, limitando suas disparidades apenas ao seu tempo de criação, haja vista que elas alcançam desde seu modo de surgimento até a maneira com que arrecadam capitais.

Logo, uma das definições mais utilizadas é a de Steve Blank<sup>7</sup>, que define as *startups* como “uma organização temporária projetada para buscar um modelo de negócios repetível e escalável”<sup>8</sup> (BLANK, 2006, p.23– tradução nossa)

Em consonância está o conceito trazido pela Associação Brasileira de *Startups* (ABSTARTUPS):

É um momento na vida de uma empresa, onde uma equipe multidisciplinar busca desenvolver um produto/serviço inovador, de base tecnológica, que tenha um modelo de negócio facilmente replicado e possível de escalar sem aumento proporcional dos seus custos. (ABSTARTUPS, 2017).

No que diz respeito a sua origem, elas iniciam-se de maneira autônoma, isto é, com o investimento originando-se apenas do capital próprio de seus sócios ou, como ocorre na maioria dos casos, de pessoas físicas – denominados “investidores anjos” – que seriam indivíduos:

---

<sup>7</sup> Especialista em empreendedorismo

<sup>8</sup> A startup is an organization formed to search for a repeatable and scalable business model.”(texto original)

Que efetuam investimento em *startups* e, geralmente, são profissionais experientes, por exemplo, executivos ou profissionais liberais, que não assumem posição na administração do empreendimento, embora agreguem valor ao empreendimento através do fornecimento de mentoria, consultoria e exposição do negócio à rede pessoal de relacionamentos do investidor, além dos recursos financeiros, o que é denominado de *smart Money* (SOUZA, 2018, p. 47)

Além disso, os investidores anjos, regulamentados pela Lei Complementar n. 155/2016, utilizam seus recursos financeiros no chamado “capital de risco”, uma vez que o investimento ocorre em uma empresa com um incerto potencial de crescimento no mercado.

Sendo assim, conforme já mencionado anteriormente, grande parte delas recorrem às denominadas “incubadoras”, sendo esses núcleos de tecnologia desenvolvidos dentro das universidades brasileiras, podendo haver parcerias privadas ou não, e que possuem como objetivo auxiliar e estimular tais empreendimentos. Logo, tendo como objetivo a entrada das empresas no mercado, fornecem capacitação, consultoria e, até mesmo, espaço físico. Também se destaca a existência das “aceleradoras” que, apesar de operarem de forma diferente, possuem a mesma linha de atuação que as incubadoras.

Cumprido ressaltar que, devido a sua conexão com ambientes universitários, seu envolvimento estreito com as tecnologias e menor burocracia de criação estimula o jovem ao empreendedorismo, característica relevante em um país com a composição populacional como o Brasil.

Assim, ainda que possuam um conceito indefinido, não restam dúvidas que as *startups* são a representação do que há de desenvolvimento tecnológico no Brasil, sendo a face do empreendedorismo brasileiro.

#### **4. O empreendedorismo brasileiro e ambiente jurídico-institucional**

O ecossistema tecnológico brasileiro vem se destacando cada vez mais quanto ao desenvolvimento de *startups*, tornando-se, no ano passado, o 3º maior criador de unicórnios – *startups* avaliadas em mais de US\$ 1 bilhão de dólares – do mundo. (FONSECA, 2020)

O incentivo a esse tipo de ambiente está previsto pelo art. 219, parágrafo único, da Constituição Federal:

Art. 219 [...] Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, pode-se citar como exemplo o San Pedro Valley: localizado em Belo Horizonte, é um dos ecossistemas mais consolidados do país. Conforme informado em sua plataforma digital, a área abriga mais de 200 empresas dos mais diversos ramos, além de



dispor de espaços para *co-working*, aceleradoras, investidores e interessados. (SAN PEDRO VALLEY, 2020).

Todavia, dentro do ecossistema brasileiro, as *startups* enfrentam um grande problema no que se refere a sua representação no universo jurídico, uma vez que não são qualificadas por nenhum instituto existente no Direito Brasileiro. Por consequência, são aplicadas a elas conceituações semelhantes, mas que não qualificam nem consideram suas excentricidades.

Nesse contexto, surgem os institutos atípicos ou híbridos, que seria a importação e incorporação de conceitos trazidos pelo Direito Comparado a termos já existentes no Direito Empresarial brasileiro, principalmente no que se refere ao Direito Estadunidense. Por conseguinte, as *startups* são comumente enquadradas de maneira análoga como Micro, Pequena Empresa ou Sociedade Anônima (S/A), enquanto seus contratos e sócios fundamentam-se em institutos híbridos.

Logo, a partir da omissão do Estado em normatizar as *startups*, é observável um possível desinteresse quanto ao assunto e sua importância. Em decorrência disso, não existe uma mínima uniformização legal, gerando aos empreendedores e seus investidores uma grave insegurança jurídica.

Assim afirma Souza (2018, p. 70):

Percebe-se um distanciamento entre a atividade estatal, tanto do Congresso Nacional quanto do Judiciário, no que diz respeito a criar normas jurídicas, seja pela via legal ou através da jurisprudência e dos precedentes judiciais, que regulem expressamente o funcionamento das *startups*.

De fato, é visível o atraso da legislação brasileira, que, ao omitir-se em propiciar às *startups* uma institucionalização jurídica, permanece presa aos modelos tradicionais de empresas e investimentos, propositalmente ou não. Portanto, sendo as *startups* a face do novo empreendedorismo mundial, a atual lacuna jurídica representa um evidente entrave ao desenvolvimento tecnológico no país.

## 5. O caso dos aplicativos de transporte

A corrente situação ocasiona um encadeamento de consequências que afeta profundamente o insurgente ambiente empreendedor brasileiro, haja vista que os produtos lançados por essas empresas também enfrentam a falta de regulamentação do Estado.

A atual conjuntura demonstra que a maneira com que o Estado vem lidando com a situação das novas tecnologias faz com que ocorra a denominada “*paralysis by analysis*”, que consiste, conforme trazido por Baptista e Keller (2016 apud Cortez, 2014, p. 146):

Que é a possibilidade de a espera pelo momento adequado de intervir acarretar inércia regulatória e conseqüente omissão. Postergar a intervenção regulatória, ainda que por um prazo determinado, é postergar também seus efeitos benéficos e arriscar a perpetuação de situações de injustiça ou a produção de resultados indesejados ou menos eficientes.

Desse modo, o respectivo fenômeno pode ser observado no Brasil, principalmente no que se refere às inovações disruptivas, pois elas, ao proporcionarem uma relevante mudança no mercado ou meio social vigente, necessitam da regulamentação inexistente. Portanto, ao escolher esperar um estudo demasiadamente detalhado e preciso, o Estado frequentemente peca pelo excesso de precaução e, conseqüentemente, mostra-se omissivo frente tais questões.

Previamente, conclui-se que a inércia do Estado ao regularizar as *startups* não apenas prejudica o incentivo ao desenvolvimento de novas empresas, como também impede que a sociedade usufrua, de maneira segura e eficiente, de produtos ou serviços por elas lançados.

A título de exemplo, podemos citar o emblemático debate quanto à utilização dos aplicativos de transporte, desenvolvidos por *startups* multimilionárias, como a Uber *Technologies* – pioneira no ramo.

Em síntese, ao iniciar seus serviços no Brasil, no ano de 2014, oferecendo um serviço de transporte particular nunca antes ofertado, a Uber enfrentou uma grande batalha legal. Em virtude de a sua inovação ser considerada disruptiva, haja vista que revolucionou diversos parâmetros legais e sociais, a utilização do aplicativo ficou dependente da regulamentação e definição legal sobre o serviço de transporte individual prestado pela empresa.

De frente com o novo, diversas decisões judiciais proibitivas foram proferidas, como aconteceu em São Paulo, determinando a suspensão do serviço. Logo mais, diante da ausência de regulação, alguns legisladores municipais também tomaram para si a competência e decidiram pela proibição do serviço. (WISNIEWSKI; ESPOSITO, 2016, p. 69-70)

Em decorrência disso, após diversos julgados discrepantes, no sentido do impedimento ou não dos aplicativos de transporte, e uma forte opinião pública a favor da continuidade, foi decidido pelo Supremo Tribunal Federal, em repercussão geral, que a proibição seria inconstitucional, pois prejudicaria, em especial, a livre iniciativa e concorrência. Ademais, foi entendido que não há norma constitucional que determine a exclusividade do modelo de táxi como transporte individual de passageiros, admitindo-se, portanto, uma nova modalidade submetida a um menor rigor regulatório, de maneira complementar. Desse modo, conforme Acórdão proferido no julgamento do RE 1054110 foi determinado que a competência regulatória dos Estados e Municípios não poderia transpor os parâmetros fixados pelo legislador federal:

Ementa: Direito constitucional. Recurso Extraordinário. Repercussão Geral. Transporte individual remunerado de passageiros por aplicativo. Livre iniciativa e livre concorrência. 1. Recurso Extraordinário com repercussão geral interposto contra acórdão que declarou a inconstitucionalidade de lei municipal que proibiu o transporte individual remunerado de passageiros por motoristas cadastrados em aplicativos como Uber, Cabify e 99.

[...]

Trata-se, afinal, de uma opção que: **(i) privilegia a livre iniciativa e a livre concorrência; (ii) incentiva a inovação; (iii) tem impacto positivo sobre a mobilidade urbana e o meio ambiente; (iv)**

**protege o consumidor; e (v) é apta a corrigir as ineficiências de um setor submetido historicamente a um monopólio “de fato”.** 5. A União Federal, no exercício de competência legislativa privativa para dispor sobre trânsito e transporte (CF/1988, art. 22, XI), estabeleceu diretrizes regulatórias para o transporte privado individual por aplicativo, cujas normas não incluem o controle de entrada e de preço. Em razão disso, a regulamentação e a fiscalização atribuídas aos municípios e ao Distrito Federal não podem contrariar o padrão regulatório estabelecido pelo legislador federal. 6. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação das seguintes teses de julgamento: “1. A proibição ou restrição da atividade de transporte privado individual por motorista cadastrado em aplicativo é inconstitucional, por violação aos princípios da livre iniciativa e da livre concorrência; e 2. No exercício de sua competência para regulamentação e fiscalização do transporte privado individual de passageiros, os Municípios e o Distrito Federal não podem contrariar os parâmetros fixados pelo legislador federal (STF. RE 1054110/SP. Relator(a): Min. Roberto Barroso. Tribunal Pleno. Julgado em 09 de maio de 2019 – grifo nosso)

Destarte, a lacuna legal existente foi enfrentada com medidas proibitivas, as quais não equivalem às garantias estatais de mercado, indo em discordância ao art. 219 da Constituição. Nesse sentido, também afirma Rodas (2015):

No que tange às reações contra o aplicativo Uber, em alguns países, assim como no Brasil, nota-se o cometimento de atos de força, tipificados como crime, por parte de oponentes organizados! Ações dessa natureza, cada vez mais frequentes em nosso país, não podem ser toleradas em uma sociedade moderna, que se pauta pelo Estado de Direito. Legislação proibitiva que, aqui, venha a ser conseguida por grupos de interesse específico — donos de alvarás de táxi — durará como a vitória de Pirro. Assim, estão errados e perdendo tempo, os vários municípios brasileiros (incluindo alguns em que ainda não há utilização do aplicativo da Uber), que vem apostando na aprovação de leis eliminatórias. Tal em razão de ser a utilização da plataforma da Uber fenômeno mundial, que está sendo utilizada, discutida e regulamentada nos quatro cantos do globo. A real solução implica na adequação dos interesses dos taxistas, dos prestadores de serviço da Uber e dos usuários desses serviços.

O Poder Judiciário administrou a situação, inicialmente, de maneira exacerbadamente restritiva, tratando erroneamente a falta de regulamentação como ilegalidade.

Ademais, uma das grandes problemáticas dessa maneira de ação é o regulador, na tentativa de defender os modelos vigentes e os arranjos já consolidados, acabar atuando como “inibidor das inovações”, sendo mantido o *status quo* do mercado por meio da regulação. (BAPTISTA; KELLER, 2016, p. 151)

## 6. Uma breve disposição sobre o ecossistema americano e brasileiro

Sob outra perspectiva, é evidente que a problemática do enfrentamento aos novos serviços oferecidos pelas *startups* e as inovações, em sentido amplo, não é exclusivamente brasileira. De igual natureza foi o caso ocorrido no estado de Nova York (EUA), no qual a empresa Airbnb, *startup* multimilionária americana, que oferece um aplicativo digital de intermédio da relação para o aluguel de imóveis particulares<sup>9</sup>, foi proibida de atuar no estado, sob pena de implicações legais ao proprietário.

Todavia, foram díspares os impactos causados por semelhantes decisões. A princípio, cabe ressaltar que o mercado americano é consolidado no sentido de incentivos a inovação e ampla concorrência, conforme pode ser visto pela presença do Vale do Silício – um dos principais polos tecnológicos do mundo. Portanto, trata-se de um país com domínio tecnológico e possui grandes ecossistemas consolidados.

Ademais, de acordo com o levantamento de dados *Crunchbase*, no ano de 2019, os Estados Unidos desenvolveram 78 unicórnios e garantiu o 1º lugar Já a China, 2ª colocada na pesquisa, atingiu o patamar de 22 *startups* bilionárias. Assim sendo, embora o Brasil tenha ficado em 3º lugar dentre os países que mais desenvolvem unicórnios, a diferença dentre ele e os demais participantes do pódio é gritante: apenas 5 *startups* brasileiras tornaram-se unicórnios. (FONSECA, 2020)

Em razão disso, tendo em vista que o ambiente tecnológico brasileiro cresce de maneira morosa, tais decisões representam o caráter imprevisível, causando grandes inseguranças ao sistema empreendedor e tornando insípido o ambiente de desenvolvimento. Desse modo, dentro da realidade brasileira, é necessário observar o grave impacto gerado por semelhantes decisões tomadas pelo Poder Judiciário ao empreendedorismo.

Logo, esse cenário afeta, principalmente, as pequenas empresas que, ainda em período desenvolvimento, além de terem que enfrentar a ausência de legislação própria ou jurisprudência consolidada, não possuem um apoio jurídico suficiente para a análise das diretrizes de seus serviços ou produtos.

## 7. Considerações finais

A autonomia científica é uma importante meta a ser conquistada pelos países em desenvolvimento. Assim, cada vez mais são realizados investimentos e incentivos estatais a centros tecnológicos e empresas com propostas de inovação, principalmente as voltadas a áreas de tecnologia e ciência. Logo, por se tratar de matéria de interesse público, transfere-se ao Estado o dever de estimular e garantir o ambiente inovador, por meio de medidas públicas.

Nessa conjuntura, observa-se que a Constituição Brasileira garante ao desenvolvimento tecnológico um notável respaldo legal, incluindo em seu texto o Capítulo

---

<sup>9</sup> O aplicativo atua como intermediador das relações locador-locatário, ficando a critério do proprietário o valor de aluguel e o período mínimo ou máximo para locação.

IV, intitulado de “Da Ciência, Tecnologia e Inovação”, que em seus artigos assegura o direito a inovação e ao desenvolvimento tecnológico.

Além disso, a Lei 10.973/2004 (Marco Legal da Tecnologia no Brasil), ao regular a parceria entre instituições públicas e privadas, busca proporcionar o desenvolvimento do ambiente tecnológico no país. Nesse contexto, surgem as *startups*, representando um novo perfil de empresas que ganharam um destaque na economia mundial. Adaptadas à fluidez de informações, característica do século XXI, elas trazem consigo o ideal de inovação, principalmente nas áreas tecnológicas.

Isto posto, questiona-se o motivo que leva o Brasil, apesar dos diversos incentivos existentes e sua relevância econômica, não representar uma potência no que se refere à tecnologia, principalmente perante os demais países em desenvolvimento. Além disso, o país apresenta um frágil ecossistema de empreendimentos, representando, portanto, um desestímulo ao desenvolvimento empresarial.

Ainda que potencializado cada vez mais os incentivos, o Poder Legislativo brasileiro ainda peca gravemente no que concerne a legislação empresarial. Conforme visto, ainda não existe uma regulamentação específica para as *startups*, representando esta inércia em legislar um verdadeiro descaso do governo com suas propostas de incentivo à inovação.

Em conclusão, no Brasil, os poderes judiciário e legislativo, demonstram um verdadeiro descompasso em relação às inovações tecnológicas, uma vez que se sujeitam tão somente ao modelo tradicional de empresa e produto, tratando a ausência de regulamentação como ilegalidade. Frente à insegurança formada, o empreendedorismo brasileiro sofre um grave prejuízo, principalmente pela insuficiência legislativa e jurisprudencial.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS (ABSTARTUPS). Tudo o que você precisa saber sobre Startups. **ABSTARTUPS**, 5 jul. 2017. Disponível em: <<https://abstartups.com.br/o-que-e-uma-startup/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceito e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014. Disponível em: <<https://seer.imes.edu.br/index.php/revistas/article/view/612/522>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BAPTISTA, Patrícia; KELLER, Clara Iglesias. Por que, quando e como regular as novas tecnologias? Os desafios trazidos pelas inovações disruptivas. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 273, p. 123-163, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/66659/64683>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BLANK, Steve G. The four steps to the epiphany. Successful strategies for product that win. **Stanford University**, 3 ed., 2006. Disponível em: <[http://web.stanford.edu/group/e145/cgi-bin/winter/drupal/upload/handouts/Four\\_Steps.pdf](http://web.stanford.edu/group/e145/cgi-bin/winter/drupal/upload/handouts/Four_Steps.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Complementar nº 155/2016. Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, para reorganizar e simplificar a metodologia de apuração do imposto devido por optantes pelo Simples Nacional; altera as Leis n. 9.613, de 3 de março de 1998, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 7.998, de 11 de janeiro de 1990; e revoga dispositivo da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991. **Planalto.Gov**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LCP/Lcp155.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp155.htm)>. Acesso em: 21 jan 2020.

BRASIL. Lei 10.973, de 2 de dez. de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. **Planalto.Gov**, Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei 13.243, 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. **Planalto.Gov**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.html)>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 1054110/SP. Direito Constitucional. Recurso Extraordinário. Repercussão Geral. Transporte Individual Remunerado De Passageiros Por Aplicativo. Livre Iniciativa E Livre Concorrência. Recorrente: Câmara Municipal de São Paulo. Recorrido: Confederação Nacional de Serviços - CNS Relator(a): Min. Roberto Barroso. Tribunal Pleno. Julgado em 09-05-2019. DJe-194. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=750765676>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CORTEZ, Nathan. Regulating disruptive innovation. **Berkeley Technology Law Journal**, Berkeley, California, v. 29, n. 1, p. 175-228, jan. 2014. Disponível em: <[https://btlj.org/data/articles2015/vol29/29\\_1/29-berkeley-tech-l-j-0175-0228.pdf](https://btlj.org/data/articles2015/vol29/29_1/29-berkeley-tech-l-j-0175-0228.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

DAMIÃO, Danielle; SANTOS, David; OLIVEIRA, Lourival. A ideologia do empreendedorismo no Brasil sob a perspectiva econômica e jurídica. 2014. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista – UNIOESTE/MCR**, Paraná, v. 13, n. 25, p. 191-207, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/9515/7654>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA E INOVAÇÃO INDUSTRIAL (EMBRAPII). Apoiando a Inovação na sua Empresa. **EMBRAPII**, Brasília, 2020. Disponível em: <[https://embrapii.org.br/wp-content/images/2018/11/embrapii\\_portfolio-embrapii\\_2016\\_web.pdf](https://embrapii.org.br/wp-content/images/2018/11/embrapii_portfolio-embrapii_2016_web.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FALCÃO, João Pontual de Arruda. **Startup law Brasil**: o direito brasileiro rege mas desconhece as startups. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito da Regulação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/18186>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (FIERGS). Senai é apontado pela ONU como uma das principais instituições educacionais do hemisfério sul. **FIERGS**, Rio Grande do Sul, 8 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.fiergs.org.br/noticia/senai-e-apontado-pela-onu-como-uma-das-principais-instituicoes-educacionais-do-hemisferio>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FONSECA, Mariana. Brasil é 3º maior criador de unicórnios do último ano. **Revista Pequenas Empresas & Grandes Negócios**, São Paulo, Startups, notícias, 8 jan. 2020. Disponível em: <<https://revistapegn.globo.com/Startups/noticia/2020/01/brasil-e-3-maior-criador-de-unicornios-do-ultimo-ano.html>> Acesso em: 20 jan. 2020.

GOMES, Almiralva. Empreendedorismo. Reflexões e Perspectiva. **News Empreendedor**, São Paulo, Brasil, p. 1-14, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Projeção demográfica brasileira. 2020. **IBGE**, Brasília, 2020. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm\\_source=portal&utm\\_medium=popclock](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock)>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ITAMARATY. O Brasil no G20. **Ministério das Relações Exteriores**, Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15586-brasil-g20>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MONTE-SILVA, Lucas do; DANTAS, Thomas Kefas de Souza. Incentivos públicos à inovação: análises, críticas e proposições. **Revista Geintec – Gestão, Inovação e Tecnologias**, Sergipe, v. 3, n. 3, p. 221-234, jul/set. 2013. Disponível em: <<http://www.revistageintec.net/index.php/revista/article/view/193/236>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO E COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO (OCDE). **Manual de Oslo – Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 4 ed. Brasília: DCOM/FINEP, 2006. Título original: The Measurement of Scientific and Technological Activities – Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation. Disponível em: <<https://www.finep.gov.br/images/apoio-e-financiamento/manualoslo.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RODAS, J. G. A Uber, minimamente regulamentado, favorece a livre concorrência. **Consultor Jurídico**, São Paulo. 15 out. 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-out-15/olhar-economico-uber-minimamente-regulamentado-favorece-livre-concorrenca>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAN PEDRO VALLEY. Comunidade de empresas e projetos que compõem o ecossistema de Belo Horizonte de startups. **San Pedro Valley**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://www.sanpedrovalley.org/sobre/>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, Iara Rodrigues. **O lado jurídico das startups: empreendedorismo, inovação e responsabilidade fiscal**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3339/1/iararodriguesdossantos.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUZA, Victor Rafael Andrade Oliveira Prata de Guimarães. **Os desafios do enquadramento societário das startups e suas repercussões: uma análise do ecossistema empreendedor brasileiro**. 2018. Dissertação (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26547>>. Acesso: 20 jan. 2020.

WISNIEWSKI, Paula Caroline; ESPOSITO, Luís Alberto. Mobilidade urbana e o caso Uber: aspectos jurídicos e sociais da startup. **Perspectiva**, Erechim, v. 40, n. 150, p. 63-74, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/150\\_573.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/150_573.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.



# Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos com pelo menos um Doutor, e com a possibilidade de coautoria com Mestres e graduados.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pela plataforma da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível online. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, requerer modificações aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

## 1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento\\_diversidade%2Fuser](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser).

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. Serão aceitos artigos com até 4 (quatro) autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

## 2. **Resumo e abstract**

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português. O resumo em língua inglesa é requisito OBRIGATÓRIO para apreciação do artigo.

A digitação do resumo deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 10, espaço simples entre linhas.

## 3. **Texto completo do artigo**

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 15 a 25 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior e Direita com 2,0 cm, e Esquerda e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todos os autores citados no corpo do texto deverão ser devidamente referenciados no final do artigo.

## 4. **Resenha**

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

# **Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT**

### a) **Citação literal com até três linhas:**

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

### b) **Citação literal, com mais de três linhas:**

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 11 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: \_\_\_\_\_. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papirus, 2008, p. 57-80.

## 5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

### *Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

*Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

*Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

*Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

**DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

*Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:*

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

*Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: \_\_\_\_\_. **História do Amapá**, 1<sup>o</sup> grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: \_\_\_\_\_. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

***Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:***

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

***Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:***

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC Word**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

***Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:***

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

*Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:*

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

*Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:*

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

*Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:*

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

*Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:*

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

## Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

## *Guidelines for publication*

The Journal *Conhecimento & Diversidade*/RCD ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, but also from Doctoral students and Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors and Professors.

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's platform. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

### **1. Article submission**

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, "*Transferência do manuscrito*", the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called "*Metadados da submissão*", it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

## **2. Abstract**

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 10, single spacing between lines.

## **3. Full text paper**

- a) *Extension*: the papers should have between 15 to 25 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows, Times New Roman* font, size 12, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 2,0 cm (right and top) and 3,0 cm (left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 6023 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT).

## **4. Review**

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.





Números anteriores:

Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética

- v. 1, n. 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores
- v. 1, n. 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento
- v. 2, n. 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade
- v. 2, n. 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre
- v. 3, n. 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento
- v. 3, n. 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre
- v. 4, n. 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde
- v. 4, n. 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre
- v. 5, n. 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade
- v. 5, n. 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre
- v. 6, n. 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre
- v. 6, n. 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre
- v. 7, n. 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade
- v. 7, n. 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre
- v. 8, n. 15, janeiro a julho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade
- v. 8, n. 16, julho a dezembro de 2016 – Tema Livre
- v. 9, n. 17, janeiro a junho de 2017 - Tema Livre
- v. 9, n. 18, junho a setembro de 2017 – Dossiê Educação e Tecnologias no Ensino e Aprendizagem: Reflexões e Possibilidades
- v. 9, n. 19, outubro a dezembro de 2017 - Tema Livre
- v. 10, n. 20, janeiro a abril de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 21, maio a agosto de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 22, setembro a dezembro de 2018 – Tema Livre
- v. 11, n. 23, janeiro a abril de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 24, maio a agosto de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 25, setembro a dezembro de 2019 – Tema Livre



# Presença Lassalista de Edu



## AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palácio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcōyotl - Nezahualcōyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxotlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

## AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle - RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade La Salle - Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidade de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela

Peru

15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Peru
16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Peru

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

## AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicaragua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

## EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Moulins - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

## ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien África (CELAF) - Costa do Marfim

## ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

## ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

# cação Superior no Mundo



Associação Internacional  
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

**La Salle**

UNIVERSITIES

# PRESENÇA LASSA

## TOCANTINS

- Faculdade Católica do To

## MANAUS

- Faculdade La Salle Manaus  
- Colégio La Salle Manaus



AM



PA

## LUCAS DO RIO VERDE

- Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde  
- Colégio La Salle Lucas do Rio Verde

## RONDONÓPOLIS

- Colégio Estadual La Salle Rondonópolis



MS

## BOTUCATU

- Colégio La Salle Botucatu  
- Centro de Educação  
e Promoção La Salle - CEPLASB

## SÃO CARLOS

- Colégio La Salle São Carlos

## SÃO PAULO

- Colégio La Salle São Paulo

## CANOAS

- Colégio La Salle Canoas  
- Colégio La Salle Niterói  
- Centro de Assistência Social La Salle  
- Fundação La Salle  
- UNILASALLE - Canoas

## CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho  
- Centro de Eventos La Salle

## CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo  
- Colégio La Salle Caxias  
- Faculdade La Salle Caxias

## CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

## ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

## ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

## PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

## PORTO ALEGRE

- Escola La Salle Esmeralda  
- Escola La Salle Pão dos Pobres  
- Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio  
- Colégio La Salle Santo Antônio  
- Colégio La Salle Dores  
- Colégio La Salle São João

## SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



SC



RS

# LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

[www.ialu.net](http://www.ialu.net)



**0800 709 3773**  
[www.unilasalle.edu.br/rj](http://www.unilasalle.edu.br/rj)

**UniLaSalle**   
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa  
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030