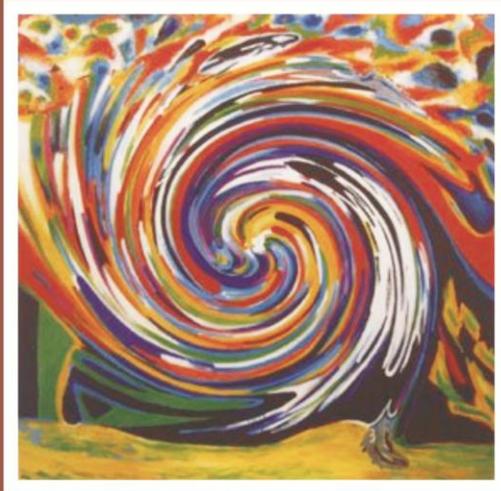


ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 12, Número 28, setembro a dezembro 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

E-mail: 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

Email: 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. 28 (set./dez. 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’Avila 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

Maria De Los Angeles Cecilia Coronel Perea – Universidad La Salle Pachuca – México

Maria 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.

Editorial..... 7

Formação continuada de gestores escolares..... 10
Continuing education of school managers

Lúcio Leite de Melo

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.

Nonato Assis de Miranda

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.

Universidade Paulista, Brasil.

Iristeu Gomes Barboza

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.

Thiago Luiz Sartori

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.

Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial..... 24

Information and communication technologies in distance education and in emergency remote education

Carlos Roberto Souza Carmo

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.

Renata de Oliveira Souza Carmo

Universidade de Uberaba, Brasil.

Caracterização da divulgação científica em textos sobre evolução da revista Superinteressante..... 45

Characterization of science popularization on texts about evolution in Superinteressante Magazine

Manuella Sampaio Martins Correio

Universidade Federal do Maranhão

Carlos Bruno Cabral Oliveira Correio

Universidade Federal do Maranhão

Mariana Guelero Valle Correio

Universidade Federal do Maranhão

Knowledge management: an exploratory study for knowledge transfer in a university..... 70

Gestão do conhecimento: um estudo exploratório para transferência de conhecimento em uma universidade

Telma Bertolazo Correio

Unicesumar, Brasil.

Rejane Sartori

Unicesumar, Brasil.

Nelson Tenório Nunes Junior
Unicesumar, Brasil.

As atribuições dos conselhos de direitos na formulação de políticas públicas para infância..... 86
The role of rights councils in the formulation of policies for children

Andre Viana Custodio
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil.
Matheus Denardi Paz Martins
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil.

Educação e preconceito nas licenciaturas: um estudo exploratório a partir da escala F..... 99
Education and prejudice on teaching courses: an exploratory research based on the F Scales

Rafael Baioni Nascimento
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.
Luiz Fernando de Prince Fukushiro
Universidade de São Paulo, Brasil.
Renan de Souza Nascimento
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.

Pedagogia social em contexto de emergência: projetos de futuro à humanidade..... 114
Social pedagogy in emergency context: future projects for humanity

Margareth Martins de Araújo
Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Dos fundamentos à metodologia do depoimento especial de crianças e adolescentes..... 126
From the foundations to the methodology of special testimony of children and adolescents

Valeria Tricano
Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Denise Lopes Salles
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.
Sergio de Souza Salles
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.

Autoestima e risco para uso de drogas entre adolescentes escolares de um município mineiro..... 141
Self-esteem and risk of drug use among students in Minas Gerais

Andrea Ruzzi-Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.
Eduardo Felipe Sicchieri
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.

Jair Licio Ferreira Santos
Universidade de São Paulo, Brasil.

Avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes em contextos ambulatoriais: desafios e possibilidades..... 154

Neuropsychological evaluation of children and adolescents in outpatient clinic contexts: challenges and possibilities

Rosa Cristina Ferreira de Souza
Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil.

“Eles têm uma curiosidade muito grande em saber o que a menina tem e o que o menino tem”: a descoberta da sexualidade entre crianças da educação infantil..... 172

“They have a very great curiosity to know what the girl has and what the boy has”: the discovery of sexuality among children in child education

Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Crislaine Aragão Teles Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Os jogos cooperativos e as relações interpessoais – Um estudo nos primeiros anos..... 187

Cooperative games and interpersonal relations – A study in the first years

Rui Neves
Universidade de Aveiro; Portugal.
Ana Cipriano
Universidade de Aveiro; Portugal.
Cristiana Ferreira
Universidade de Aveiro; Portugal.

Normas para publicação..... 200

Guidelines for publication..... 207

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. A RCD recebe artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento com aplicações e debates caros às áreas de educação, ensino, assim como a própria área interdisciplinar, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem.

O número 28 de Conhecimento & Diversidade traz artigos em diversas temáticas, abordagens teóricas e metodologias de pesquisa, seguindo a vocação da revista de um olhar plural e interdisciplinar. Assim, as análises tratam de gestão escolar, tecnologias da informação e inovação em processos de transferência de conhecimento e, ainda, divulgação científica, conselhos de direitos e políticas públicas municipais para a infância. Neste número, ressalta-se também a inclusão de artigos que se debruçaram sobre a prática e os desafios do ensino remoto e da pesquisa no contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil.

O artigo *Formação continuada de gestores escolares*, de Lúcio Leite de Melo, Nonato Assis de Miranda, Iristeu Gomes Barboza, Thiago Luiz Sartori, parte de informações sobre esses profissionais da educação no Questionário do Diretor da Prova Brasil disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A análise das características da formação continuada de gestores escolares no Brasil evidencia o expressivo número de profissionais com especialização *lato sensu* e a importância de pesquisas na área para entender as demandas desses profissionais das redes públicas de educação básica no intuito de aprimorar políticas públicas.

Em *Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial*, de Carlos Roberto Souza Carmo, da Universidade Federal de Uberlândia e Renata de Oliveira Souza Carmo, da Universidade de Uberaba, analisa as diferenças entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a modalidade de educação a distância (EAD). Ademais, o trabalho traz importante reflexão sobre os possíveis impactos decorrentes das diferenças econômicas, técnicas e culturais impostas a educação a distância com a adoção do ensino remoto emergencial em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19 no Brasil em 2020. Para tanto, o estudo analisa dados quantitativos do censo da aprendizagem a distância da Associação Brasileira de Educação a Distância e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Manuella Sampaio Martins, Carlos Bruno Cabral Oliveira e Mariana Guelero do Valle, no artigo *Caracterização da divulgação científica em textos sobre evolução da Revista Superinteressante*, apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa que utilizou a técnica de análise de conteúdo e teve como base textos da revista Superinteressante relacionados ao tema da evolução biológica. Como resultado das ricas análises, os autores sublinham as diversas estratégias, com a utilização de recursos visuais e textuais, dos textos de Divulgação Científica e debatem como estas estratégias podem aproximar o leitor do conhecimento científico.

Na sequência, a RCD traz o artigo *Knowledge management: an exploratory study for knowledge transfer in a University*, de Telma Bertolazo, Rejane Sartori e Nelson Tenório.

Os autores estudam ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento com o objetivo de propor inovações nos processos de transferência de conhecimento. A metodologia utilizada combinou análise documental e um estudo etnográfico no setor de pós-graduação lato sensu de uma universidade localizada no sul do Brasil e apresenta sugestões interessantes de práticas neste sentido.

Já o artigo *As atribuições dos conselhos de direitos na formulação de políticas públicas para infância*, de Andre Viana Custodio e Matheus Denardi Paz Martins, analisa a concepção e as atribuições dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente dentro do Sistema de Garantias de Direitos Criança e do Adolescente no Brasil. O foco do estudo é nas atribuições relacionadas às políticas públicas de atendimento de crianças e adolescentes no nível municipal.

Educação e preconceito nas licenciaturas: um estudo exploratório a partir da Escala F, texto de Rafael Baioni Nascimento, Luiz Fernando de Prince Fukushima e Renan de Souza Nascimento trata de tema de suma importância: o combate ao preconceito e à violência contra mulheres, negros e pessoas LGBT no Brasil. A análise apresenta resultados de uma pesquisa exploratória realizada em dois cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros aferindo presença e o grau de preconceito contra diversos grupos.

Margareth Martins de Araújo, em *Pedagogia social em contexto de emergência: projetos de futuro à humanidade*, nos apresenta as reflexões teórico-práticas a respeito da Pedagogia Social realizadas pelo Projeto PIPAS-UFF no período da emergência sanitária com a pandemia de COVID-19, com o distanciamento social em Niterói no ano de 2020.

O artigo *Dos fundamentos à metodologia do depoimento especial de crianças e adolescentes*, de Valeria Tricano, Denise Lopes Salles e Sergio de Souza Salles, trata da Lei Federal nº 13.431/2017 e a consequente instituição do depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência no ordenamento jurídico brasileiro. Tanto os fundamentos quanto a metodologia do depoimento especial são analisados dentro do paradigma do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e humanos e o definitivo rompimento com o visão anterior de tratamento da infância no país e suas práticas de vitimização secundária.

Já o trabalho *Autoestima e risco para uso de drogas entre adolescentes escolares de um município mineiro*, escrito por Andrea Ruzzi-Pereira, Eduardo Felipe Sicchieri e Jair Licio Ferreira Santos, discute a correlação entre autoestima e risco para uso de drogas entre adolescentes com uma pesquisa transversal, quantitativa, com a participação de alunos do 8º e 9º anos da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes em contextos ambulatoriais: desafios e possibilidades, de Rosa Cristina Ferreira de Souza, traz um texto com importantes comparações e análises das práticas de avaliação neuropsicológica com crianças e adolescentes desenvolvidas em contexto ambulatorial no Brasil a partir de metodologia qualitativa de revisão sistemática da literatura em bases de dados bibliográficas.

O artigo de Josiane Peres Gonçalves e Crislaine Aragão Teles Santos, com o título *“Eles têm uma curiosidade muito grande em saber o que a menina tem e o que o menino tem”*: a descoberta da sexualidade entre crianças da educação infantil, trata das representações sociais da comunidade sobre infância e sexualidade. A pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados foi realizada em uma instituição pública de educação infantil sul-mato-grossense. As entrevistas incluíram familiares, professores e gestores escolares e a

pesquisa teve caráter exploratório e uma perspectiva inovadora sobre o tema da relação entre práticas educativas e descoberta da sexualidade na infância.

Por fim, no último artigo deste número, Rui Neves, Ana Cipriano, Cristiana Ferreira, em *Os Jogos Cooperativos e as Relações Interpessoais - um estudo nos primeiros anos*, analisam como os jogos cooperativos podem melhorar as relações interpessoais das crianças envolvidas em aulas de Educação Física. A pesquisa apresenta resultados interessantes sobre interações sociais na primeira infância e foi desenvolvida em um Jardim de Infância da rede pública de Educação Pré-Escolar do distrito de Aveiro, em Portugal.

Denise Salles
Editora

Formação continuada de gestores escolares

Continuing education of school managers

Lúcio Leite de Melo*
Nonato Assis de Miranda**
Iristeu Gomes Barboza***
Thiago Luiz Sartori****

Resumo

Este trabalho discute questões relativas à formação continuada de gestores escolares no Brasil, tomando como base informações disponíveis sobre esses profissionais da educação no Questionário do Diretor da Prova Brasil (2013, 2015 e 2017) disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações referem-se a uma amostra 186.104 respondentes tendo em vista que foram somados os participantes das três edições da Prova Brasil. Tais indicadores são discutidos à luz de referencial teórico que trata do assunto, bem como de outras informações que contribuem para analisar a formação continuada de gestores escolares no Brasil. Os dados evidenciam que é bastante expressivo o quantitativo de gestores escolares com especialização lato-sensu (cerca de 70% da amostra) ao passo que um número bastante reduzido de profissionais com curso em nível de mestrado (4%) e doutorado (0,5%) em âmbito nacional. Com relação ao Estado de São Paulo, a formação continuada também em nível de especialização é inferior à média nacional girando em torno de 60%. Essas características da formação continuada de gestores escolares no Brasil evidenciam a necessidade de estudos mais aprofundados de natureza híbrida (quanti-qualitativa) com vistas a fornecer elementos para o delineamento de políticas públicas mais articuladas com as demandas desses profissionais e das redes públicas de educação básica.

Palavras-chave: Formação Continuada de Gestores. Gestão Educacional. Educação Básica.

* Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul; Docente do Curso de Educação Física da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); E-mail: luciol.melo@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo; Coordenador Geral de Pedagogia Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, Brasil; E-mail: mirandanonato@uol.com.br

*** Mestrando em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) São Paulo, Brasil; Docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo; E-mail: iristeubarboza@gmail.com

**** Mestrando em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo, Brasil; Docente do Curso de Direito da Universidade Anhanguera; E-mail: tsartori@hotmail.com

Abstract

This paper discusses questions related to the continuing education of school principals in Brazil, based on available information about these professionals in the Questionnaire of the Director of the Brazil Examination (2013, 2015 and 2017) available by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). The information refers to a sample of 186,104 respondents considering that the participants of the three editions of “Prova Brasil” were added. These indicators are discussed basing in theoretical reference that deals with the subject, as well as other information that contribute to analyze the continuing education of school principals in Brazil. The data show that the number of school managers with specialization (about 70% of the sample) is quite significant, while a very small number of professionals with a master's degree (4%) and a doctoral degree (0.5%) at the national level. With regard to the State of São Paulo, continuing education also at the level of specialization is lower than the national average, around 60%. These characteristics of the continuing education of school principals in Brazil show the need for more in-depth studies of a hybrid nature (quantitative-qualitative) in order to provide elements for the design of public policies more articulated with the demands of these professionals and the public basic education network.

Keywords: Continuing Training of Managers. Educational management. Basic education.

Introdução

Este artigo é fruto das investigações realizadas na linha de Pesquisa Formação de Professores e Gestores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SCS). Com esse texto, busca-se caracterizar a formação continuada de gestores escolares no Brasil, tomando por base informações sobre esses profissionais na educação nos Questionários do Diretor das três últimas edições Provas Brasil (2013, 2015 e 2017), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada, entendida como “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos [...]” (CHIMENTÃO, 2009, p. 3) é fundamental para o desenvolvimento da competência gestora com vistas ao subsidio do trabalho desse profissional no contexto da atualidade.

Esse modelo de formação profissional tornou-se necessário porque o processo de democratização da escola pública, fruto de reivindicações das massas populares urbanas (BEISIEGEL, 2006), representou um avanço significativo no campo das políticas educacionais, mas em contrapartida, passou a exigir novas formas de conduzir a gestão da escola. Isso se fez necessário porque a escola pública tornou-se um ambiente muito mais complexo de ser administrado em razão de novas demandas impostas à educação na contemporaneidade.

Além disso, diante das exigências por uma educação de melhor qualidade, os Governos Federal e Estaduais criaram indicadores educacionais que passaram a exigir dos gestores escolares práticas profissionais pautadas pelo planejamento estratégico com vistas ao cumprimento de metas e resultados. Assim, os gestores escolares têm sido obrigados a se profissionalizar para que possam, dentre outras coisas, promover a implementação do projeto pedagógico da escola, bem como monitorar processos e avaliar resultados educacionais, pois

não podem mais enfrentar suas responsabilidades na perspectiva de “ensaio e erro” (LÜCK, 2009, p. 25).

Outro aspecto a ser destacado é que a formação inicial dos gestores escolares se dá em cursos de licenciatura, com ênfase para a Pedagogia, cujos currículos não contemplam, plenamente, conhecimentos específicos para o desenvolvimento de competências que atendam essas demandas da gestão da educação e da escola. Em outras palavras, “[...] a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LÜCK, 2009, p. 25).

Em face ao exposto, os sistemas de ensino passaram a oferecer cursos de formação continuada com foco no desenvolvimento de competências para o cumprimento de resultados e metas educacionais. Em geral, essa formação continuada tem se constituído por meio de cursos de extensão e especialização, bem como em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado), mas nesse formato em uma proporção bem menor.

A despeito das críticas ao modelo de gestão da educação e da escola orientado pelo modelo liberal, a formação continuada do gestor escolar se constitui em um fator de grande importância para o aumento da qualidade da educação no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96) e nos dois últimos Planos Nacionais de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014).

Para efeito de organização didática, esse texto, além da introdução e considerações finais, consta de seções. A primeira traz algumas considerações sobre a formação continuada e a prática profissional do gestor escolar, a segunda analisa a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil e, por fim, na terceira seção, discute-se sobre a formação continuada dos gestores escolares no Estado de São Paulo.

Formação continuada e prática profissional

A relação da formação continuada com a prática profissional está vinculada à preocupação com o aprimoramento dos trabalhadores seja, no próprio ambiente de trabalho ou por meio de parcerias com instituições de ensino. Trata-se de um projeto que guarda íntima relação com a formação de futuros cidadãos capacitados via educação pública.

Para tanto, esses profissionais necessitam ser adequadamente preparados para o exercício da função gestora, dominando conhecimentos em diversas áreas, sempre com foco no aprendizado dos alunos. Mas isso não é uma tarefa simples, ao contrário, um grande desafio cuja chave pode ser a formação dos gestores (TORRES, 2015).

Sobre esse assunto, pesquisa realizada por Abrucio (2010) acerca da gestão de escolas públicas municipais e estaduais do estado de São Paulo, mostra, dentre outras coisas, que a formação inicial e continuada dos gestores faz diferença nos resultados escolares (aprendizagem dos alunos). Nesse estudo, é evidenciada uma relação positiva entre a formação inicial do diretor (possuir ou não licenciatura), a formação continuada e a qualidade da gestão escolar sendo que essa relação tende a aumentar quando se observa a presença de formações continuadas com foco na gestão educacional e escolar. Para dar conta dessa empreitada, Abrucio (2010) fez uma análise comparativa de avaliações padronizadas das

escolas e a formação de seus gestores, bem como o desempenho desses profissionais a partir das entrevistas e observações em serviço que nortearam o estudo.

Em face ao exposto, parte-se do pressuposto de que talvez seja mais importante deter conhecimentos específicos que garantam uma ação efetiva e eficiente na materialidade concreta, do que possuir vasto conhecimento em diversas áreas que não corroborarão efetivamente com o exercício da função, é necessário que a formação dos gestores escolares seja bem elaborada com vistas ao desenvolvimento de competências inerentes à área de atuação desses profissionais.

De acordo com Gatti (2003), para que um conhecimento adquirido possa provocar algum tipo de mudança comportamental, é necessário que ele guarde, fundamentalmente, algum tipo de correspondência com a realidade do aprendente. Contudo, é sabido que o processo formativo, nem sempre, cria momentos para que a construção do conhecimento ocorra de forma prazerosa fazendo sentido para estudantes.

Quando isso acontece na formação inicial, é bastante provável que os egressos desses cursos não consigam desenvolver habilidades e competências requeridas para o exercício da profissão em desenvolvimento cujas consequências poderão repercutir no futuro ambiente de trabalho.

Sobre esse assunto, Miranda e Verasztó (2014) consideram que a formação do diretor de escola carece de conhecimentos específicos para o exercício dessa função, mas o curso de Pedagogia não atende a essas demandas. Além disso, esses autores asseveram que, somente os conhecimentos adquiridos com a "prática" não garantirão o bom exercício da função tornando-se necessária, portanto, a existência de formação continuada e complementar para esses profissionais.

Nesse sentido, de acordo com Franco (2014, p. 168-169),

Estas especificidades do trabalho requerem investimento em uma formação profissional dos profissionais de gestão, mais comprometida com a compreensão da escola pública e em seus dilemas e avanços na história. [...] Por essa razão, é fundamental que as práticas de gestão escolar se organizem a partir de saberes que articulem teoria e prática, além da compreensão e da intervenção no clima da escola.

Todavia, esse tipo de interpretação para a questão da formação do diretor escolar, parece estar destoante do que apontam os próprios diretores em exercício. De acordo com pesquisa realizada por Silva e Sá (2017), boa parte dos diretores que participaram de se estudo, consideram ser mais importante os saberes práticos/cotidianos do que os saberes teóricos adquiridos nos cursos de formação realizados por eles.

A partir dessas informações, parece-nos clara a existência de uma lacuna entre a formação inicial baseada muito mais na dimensão teórica e o requerido pelos próprios diretores de escola. O problema, segundo Franco (2014), está no fato de que o abismo entre o requerido e o ensinado pode levar a uma repetição de atitudes que os diretores tiveram contato anteriormente. Ou seja, visto em uma situação sem resposta aparente em seu repertório profissional, o diretor pode incorrer na reprodução de algo que "ouviu falar e que deu certo".

Entretanto, o fato é que a educação, em termos mais abrangentes, bem como as escolas, os profissionais que nela trabalham, os alunos que nela estudam não se materializam

desprendidos de suas realidades individual e social. Portanto, não devem pautar decisões de cunho educacional em um jogo de "tentativa e erro". Todas as decisões dos gestores e demais profissionais da educação podem implicar em consequências duradouras na vida das pessoas e, por isso, devem ser tomadas com muita responsabilidade, pautadas em embasamento teórico-científico os quais devem ser disponibilizados pelos processos formativos.

No caso do diretor de escola, considerando-se que sua formação inicial parece ser insuficiente, a possibilidade para de desenvolvimento de competências de gestão é a formação continuada. Trata-se de um projeto de formação que acontece após a formação inicial cujo objetivo é, justamente, dar conta do distanciamento entre a teoria e a prática, auxiliar os iniciantes na prática educacional e assessorar os mais experientes frente às mudanças que ocorrem no mundo e se refletem na escola (CONSTANTIN JR. 2017).

De acordo com esse autor, existem dois tipos de formação continuada: aquela pautada em um modelo de racionalidade técnica, a qual tem embasado a maioria dos cursos oferecidos por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como uma segunda perspectiva marcada pela racionalidade prática, com formação no e pelo exercício reflexivo da profissão.

Ainda de acordo com Constantin Junior (2017), há um movimento das políticas públicas que tentam declinar as formações iniciais e estimular a formação continuada cujo intuito é fomentar o mercado educacional na perspectiva do capital (KUENZER, 2007).

Entretanto, de acordo com Torres (1998, apud CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p. 19), a despeito dos propósitos desses programas de formação estarem articulados com o desenvolvimento de competências profissionais, o que se observa é que, nem sempre, repercutem na melhoria do desempenho dos professores, tampouco na qualidade da educação oferecida à população.

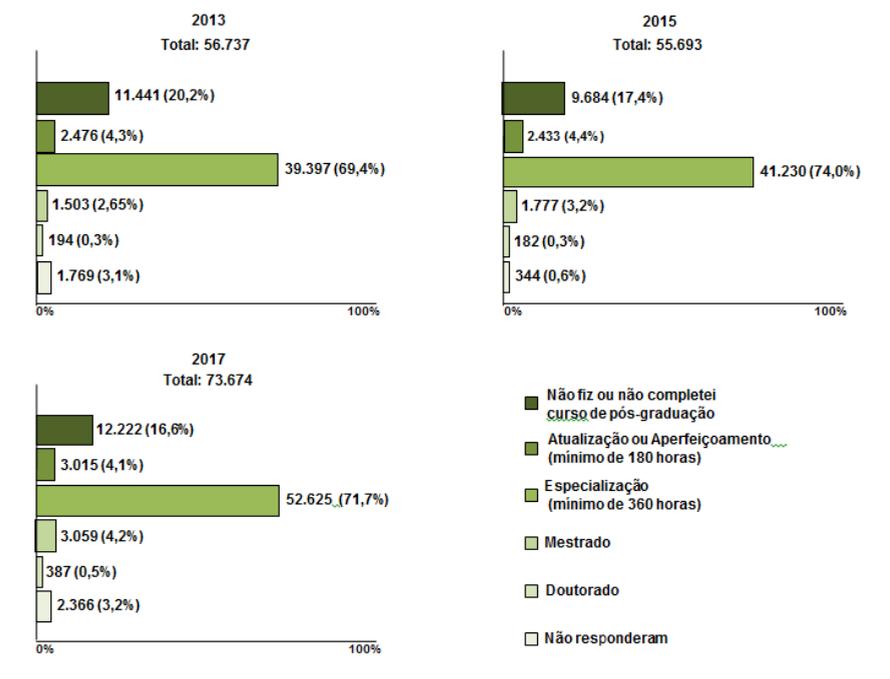
Em outras palavras os cursos de formação continuada não, obrigatoriamente, são garantias de bons resultados educacionais, pois nem sempre são focados nas reais necessidades dos profissionais da educação, especialmente, na área de gestão.

Aspectos da formação continuada dos gestores

Com o intuito de mapear a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil e em São Paulo, de modo mais específico, procedeu-se a um levantamento de dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil. De forma mais direta, buscou conhecer qual o curso de pós-graduação de mais alta titulação dos gestores escolares.

Feito isso, observa-se que um primeiro ponto a ser destacado é que o percentual de profissionais que concluíram o cursos de pós-graduação (especialização) com 360 horas ou mais é bastante significativo tendo em vista que, em 2013 cerca de 70% dos gestores escolares obtiveram esse certificado, chegando a 74%, em 2015, e retornando a 72%, em 2017, mas ainda assim, trata-se de um número bastante expressivo (Fig. 1).

Figura 1 – Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: Brasil



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (2013; 2015; 2017). Elaborado pelos autores.

Analisando-se esses dados, nota-se que, em 2017, por exemplo, em média, de cada 100 diretores escolares espalhados pelo Brasil, 71 cursaram alguma especialização - com carga horária de, no mínimo, 360 horas. Com relação aos cursos de aperfeiçoamento (mínimo 180 horas), o percentual é baixo (4%), assim como em nível de mestrado (0,5%) e doutorado (3,2%).

Contudo, um dado que chama a atenção é o fato de que dos 73.674 diretores, 12.222 (16,6%) afirmaram não terem concluído sequer um curso de pós-graduação. Isso é preocupante, porque, em geral, esses cursos são gratuitos, ofertados por pelo Governo Federal quanto pelos sistemas de ensino e, dadas as demandas da gestão escolar, espera-se que esses profissionais desenvolvam competências para suprir eventuais lacunas da formação inicial.

Vieira e Vidal (2014), também estudando sobre a formação continuada dos gestores escolares, no Brasil, afirmam que em virtude do caráter diversificado de formações e pós-graduações apresentados pelos gestores que foram ingressando no cargo, algumas iniciativas de formação continuada foram criadas com o intuito de preencher as lacunas deixadas por essa formação não específica na área de gestão escolar, foram tomadas.

Nesse sentido, Alves e Sá (2015) asseveram que é necessário ressaltar as iniciativas governamentais brasileiras, nas esferas federal, estadual e municipal, em prol da formação desses profissionais. Prova disso, segundo as autoras, está no programa destinado aos diretores, vice-diretores e coordenadores em exercício na educação básica das redes públicas de ensino, denominado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública,

executado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esse programa, fruto de uma parceria firmada entre o MEC (2005) e 31 universidades públicas foi ofertado aos gestores na modalidade da educação a distância (EaD). Embora a parceria tenha sido firmada em 2005, o curso foi disponibilizado a todos os estados brasileiros a partir de 2006. Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que buscou qualificar os diretores das escolas de educação básica pública, com vistas à implementação dos princípios da moderna administração pública em prol da concepção da qualidade social da educação. Como resultado, "o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos" (BRASIL, 2018, p. 1)

Outra iniciativa governamental contemplando a formação continuada dos gestores escolares é o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) que teve como objetivo a formação de diretores escolares das esferas municipais e estaduais de diversos estados brasileiros. Assim como o já mencionado Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - Escola de Gestores como é mais conhecido -, o Progestão também fora desenvolvido para ajudar na formação continuada dos gestores escolares brasileiros (VIEIRA; VIDAL, 2014).

Contudo, essas autoras advertem que até esse ano (2014), em razão da falta de informações sobre o número de diretores egressos em ambos os cursos, não conseguiram realizar uma avaliação do seu impacto sobre a realidade educacional brasileira.

A busca expressiva por cursos de formação continuada de gestores escolares pode estar atrelada à necessidade de desenvolvimento da competência gestora, pois é sabido que a grande maioria dos estados brasileiros não cumpre as orientações do que preconiza o contido no artigo 64 da LDB 9.394/1996 acerca da formação de gestores escolares. De acordo com esse dispositivo legal:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 43).

Nota-se que a formação inicial desses profissionais deve ser feita em Pedagogia, bem como em cursos de pós-graduação permitindo diferentes possibilidades de interpretação para os sistemas de ensino. Contudo, os dados sobre a formação de gestores no país têm privilegiado a formação em nível de pós-graduação lato sensu. Essa opção pode estar articulada com o fato de que:

[...] os diretores deviam ser formados em larga escala e em todo o país; e, avaliando os dados, essa formação não precisaria ser em nível de graduação, posto que a expansão do Ensino Superior no Brasil e iniciativas como o curso normal superior e outras para a formação superior de professores já havia promovido alto número de graduados para assumirem a gestão escolar (LIMA, 2019, p. 51).

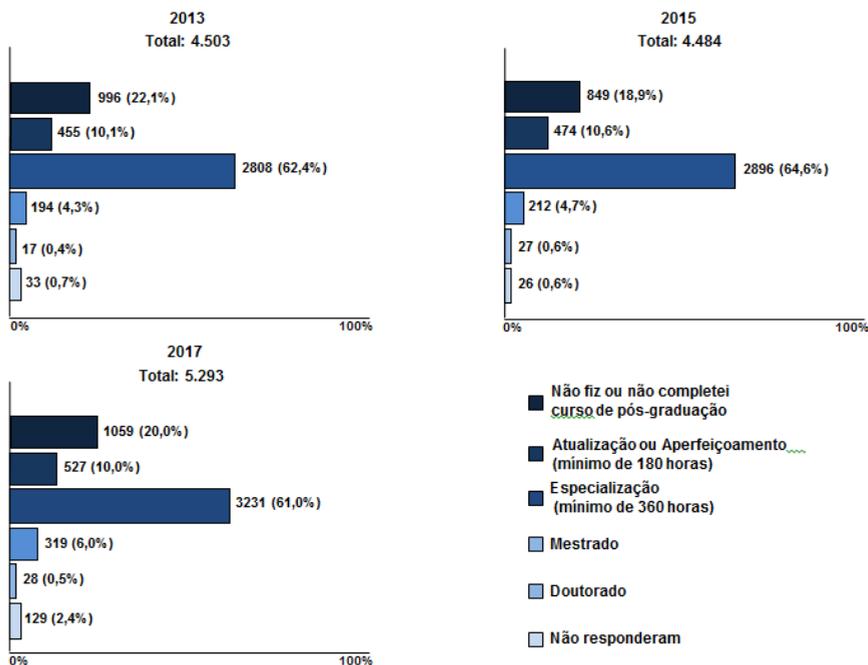
A opção por esse modelo de formação está muito mais centrada na lógica liberal com foco na qualidade total do que na busca da qualidade social da educação.

A formação continuada de gestores escolares em São Paulo

Diferentemente do que acontece nos demais estados brasileiros, em São Paulo, o acesso ao cargo de diretor de escola se dá por meio de concurso público de provas e títulos cujos pré-requisitos são as descritas no artigo 64 da LDB, bem como a experiência docente (HOJAS, 2015). Supostamente, pela exigência de ter licenciatura em Pedagogia para a assunção do cargo de gestão escolar, o percentual de gestores escolares que não possuem cursos de especialização (360 horas) na Rede Estadual Paulista é superior à média nacional.

Tomando-se como referência o ano de 2017 tal como feito na análise nacional, a porcentagem de diretores, no estado de São Paulo, que não possuem cursos de pós-graduação (20%) é maior do que o observado no Brasil (16,6%) (Fig. 2). Por outro lado, nota-se que a porcentagem de diretores com titulação de mestre é maior no estado de São Paulo (6%) do que no Brasil (4,2%).

Figura 2 – Panorama da formação continuada dos Diretores de Escola: São Paulo



Fonte: Microdados da Aneb e da Anresc (2013; 2015; 2017). Elaborado pelos autores.

A formação continuada mais popular, tanto no estado de São Paulo quanto no Brasil como um todo, é disparadamente a especialização com cursos de no mínimo 360 horas. Para citar apenas os dados mais recentes, em 2017, 71,7% dos diretores escolares do Brasil e 61% do estado de São Paulo, afirmaram ao INEP que haviam concluído algum curso nesse molde.

Entretanto, de acordo com Hojas (2015), a concessão para permitir que o especialista em educação possa assumir a direção da escola, proporcionou a desconstrução da identidade profissional da categoria. Isso porque os cursos de formação continuada oferecidos acabaram se concentrando nas questões técnicas e burocráticas da função, uma vez que estavam inspirados na lógica do gerencialismo empresarial. De maneira geral, isso acabou provocando o afastamento da preocupação com a questão social e educacional.

A mesma lógica se observa presente em Portugal, onde, segundo Silva e Sá (2017), exige-se que para ocupar o cargo de Diretor, o profissional tenha antes passado por determinados cargos de gestão das escolas, como, por exemplo, o cargo de Diretor Adjunto. De acordo com o levantamento realizado pelos autores, a formação dos diretores em Portugal está concentrada predominantemente no nível de pós-graduação. Disso, segundo os autores, decorre a importância da formação continuada ou especialização após o ingresso na função.

Ainda olhando o caso de Portugal, de acordo com Silva e Sá (2017), a autonomia dada às instituições de ensino para a elaboração do currículo de seus cursos para a formação do diretor de escola, seja no nível superior, na especialização ou na formação continuada, é

bem-vinda. Segundo eles, a diversidade curricular não traria o problema da uniformização ou padronização da formação dos diretores, tão quisto pelas organizações internacionais¹ que possuem grande poder de influência sobre as decisões tomadas para a educação do país.

Para os autores, isso é desejado, pois esse movimento, do chamado Estado avaliador, se preocupa em desenvolver dispositivos diversos de aferição do desempenho dos envolvidos no processo educacional (alunos, professores e escolas), utilizando-se de avaliações de larga escala nacionais e internacionais (SILVA; SÁ, 2017). Assim, recorre-se à lógica da avaliação democrática para, como já dito anteriormente neste texto, identificar os responsáveis pelos resultados.

De qualquer forma, embora o caso de Portugal possa parecer interessante, Oliveira (2015, p. 70) afiança que uma formação que se espelhe em teóricos e especificidades internacionais é, na verdade, um erro. Segundo o autor, “[...] o diretor escolar, lida com problemas específicos de nosso contexto de escola pública como: a periferia, a distância da escola, a violência, as condições do prédio escolar e uma carência de acesso aos direitos políticos e sociais básicos”.

Nesse sentido, Constantin Junior (2017, p 21) defende que

[...] a formação continuada não pode acontecer apenas em espaços institucionais distantes da realidade do professor, mas o lugar de formação privilegiado deve ser a escola, defende também que a formação continuada deve ser, em muitos casos, individualizada.

Observa-se novamente, a reafirmação acerca da necessidade de se incorrer sempre, e em todo o nível que se faça formação, à contextualização da materialidade histórica.

Entretanto, analisando o referencial teórico dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos ingressantes ao cargo de Diretor Escolar, Hojas (2015) apontou para o fato de que há prevalência de livros em forma de coletâneas - com discussões eminentemente teóricas -, em detrimento de obras que apresentem estudos substanciais e aplicados, direcionados ao exercício da função.

A título de comparação, Torres (2015), analisando o curso oferecido pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, afirma que, de maneira quase unânime, os respondentes mostraram que as informações trabalhadas no curso possuíam um caráter superficial, carecendo de maior aprofundamento. As principais temáticas carentes de maior capacitação, foram a questão administrativa e a gestão de pessoas. De maneira geral, os diretores se mostraram pouco seguros para tomarem decisões e reclamaram o distanciamento entre a teoria veiculada e aprendida no curso, e a prática vivenciada na escola. Frente a análise das respostas dadas pelos diretores respondentes, foi possível afirmar “[...] que as orientações embora tenham sido importantes, não contemplaram a real necessidade para o ambiente e a demanda que os cargos lhes exigiram. A teoria e a prática parecem ainda não se encontrarem” (TORRES, 2015, p. 133).

Para Souza e Gouveia (2010), é necessário pontuar que os conteúdos oferecidos em cursos de diretores devem conter relação direta com as características da função que será

¹ São exemplos dessas organizações a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional (SILVA; SÁ, 2017).

desempenhada. Se a direção escolar deve ser focada no diálogo, na democracia e na capacidade de liderança, os cursos não devem dar enfoque na questão gerencial e administrativa.

Em estudo realizado por Garcia, Costa e Zanutto (2018), na Região do Grande ABC, os diretores que participaram de formações continuadas com foco na temática gestão democrática, relataram uma aparente atenção especial para questões estratégicas e artimanhas para que os diretores conseguissem alcançar seu objetivo.

De maneira geral, observa-se que esses cursos estão proporcionando uma formação teórica distanciada da prática exercida pelos diretores escolares, de tal forma que passam a não contribuir adequadamente com o aprimoramento da atuação do diretor, conforme apontado por Oliveira (2015).

É justamente aí que a ideia de Perrenoud (2002) acerca de formação de professores, vai se inserir nessa discussão que fazemos em torno da formação do diretor de escola. O autor sugere que a formação seja orientada pela concepção de aprendizagem por problemas, ou seja, com a aplicação de conhecimento ou a busca dele, sempre a partir de problemas e situações reais.

Para Machado (2002), o fato de não se considerar as disciplinas de um determinado curso, um fim em si mesmas, não faz deste pensamento algo revolucionário. Desde a Grécia antiga, onde se lecionava a partir do currículo básico, o Trivium, pensa-se a utilização das disciplinas como instrumento para o desenvolvimento das competências pessoais. Assim, disciplinas devem figurar como instrumentos que facilitarão o alcance dos objetivos pessoais dos alunos e, nesse sentido, deve também a escola, se organizar para atender a este projeto de existência.

Assim, as instituições de ensino que pensam a formação desses diretores escolares devem estar atentas às observações, insatisfações e necessidades desse seu alunado, buscando, mais do que ensiná-los conceitos e definições, proporcionar o desenvolvimento de competências que, para Perrenoud (2002, p. 19), podem ser definidas como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Portanto, ser competente é saber mobilizar os saberes e conhecimentos tácitos, de forma a torná-los explícitos/concretos. Nesse sentido, as disciplinas escolares ensinam os saberes e os conhecimentos que darão subsídios para a construção de manifestações de competências (MACHADO, 2002).

Quando isso não acontece de modo satisfatório, a alternativa encontrada pelos Governo Federal e Estaduais tem sido a oferta de cursos de pós-graduação (especialização) em maior número, bem como de cursos de aperfeiçoamento (180 horas) em escala menor.

Considerações finais

A formação continuada de gestores escolares está articulada a vários fatores, dentre elas a busca pelo desenvolvimento de competências com foco na melhoria de resultados educacionais. Isso se faz necessário porque a formação inicial dos profissionais da gestão escolar está vinculada ao curso de Pedagogia cujas matrizes privilegiam a formação docente em detrimento da gestão educacional e escolar. Embora isso seja compreendido, porque a experiência docente é condição para o exercício da gestão, é indiscutível que o desenvolvimento de competência para a atuação desses profissionais no cotidiano das escolas fica prejudicado.

A solução encontrada tanto pelos gestores quanto pelos governos tem sido a busca por cursos de formação continuada, especialmente, pós-graduação lato sensu (360 horas), conforme apontado pelas informações obtidas no Questionário do Diretor da Prova Brasil (2013, 2015 e 2017).

Esse modelo de formação de formação continuada tem sido considerado uma alternativa ao despreparo profissional de alguns gestores escolares cuja origem pode estar nas fragilidades da formação inicial dos profissionais da gestão, no desenvolvimento de competências para o cumprimento de metas e resultados educacionais.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, v. 1, p. 241-274, jan. 2010.

ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Lúcio Leite de Melo; Nonato Assis de Miranda;
Iristeu Gomes Barboza; Thiago Luiz Sartori.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Continuada. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, Londrina, 2009, p. 1-6.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes no Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara (São Paulo), 2017.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, Paulo Sergio; COSTA, Valdirene Rodrigues; ZANUTTO, Marcos Vinicius. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educ. rev.** [online], Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, jun. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso de flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LIMA, Allan Greicon Macedo. **Formação continuada de gestores de escolas públicas: Um Estudo sobre as Políticas Nacionais “Escola de Gestores” e “Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares”**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da**

avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-155.

MIRANDA, Nonato Assis; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A formação inicial do gestor educacional na região do Grande abc Paulista. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 166-178, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. A formação do diretor escolar e a qualidade da educação pública. In: CONGRESSO NORDESTINO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 5, 2014, Teresina. **Anais...**. Teresina, Pi: Uespi, 2015. p. 67 - 74.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio Isidoro Martins. O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 10, n. 1, p. 62-81, abr. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p.173-190, set. 2010.

TORRES, Jani. **A formação básica do gestor escolar enquanto membro do processo seletivo interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial

Information and communication technologies in distance education and in emergency remote education

Carlos Roberto Souza Carmo*
Renata de Oliveira Souza Carmo**

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo discutir as diferenças entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a modalidade de educação a distância (EAD), analisando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) enquanto possível causa da confusão entre tais modalidades de ensino, e ainda, analisar os riscos e estimar possíveis impactos decorrentes das barreiras econômicas, técnicas e culturais impostas aos estudantes e à própria educação a distância, em função da adoção do ensino remoto emergencial em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Para tanto, inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico para fundamentação teórica acerca das diferenças entre a EAD e o ERE, a partir da utilização das TDIC, considerando-se a existência de uma possível confusão entre tais modalidades de ensino. A seguir, foi realizado o levantamento de dados quantitativos com base nas informações disponíveis no censo da aprendizagem a distância da Associação Brasileira de Educação a Distância e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de forma que fosse possível analisar os riscos e estimar possíveis impactos decorrentes das barreiras de primeira ordem impostas aos estudantes e à própria EAD, em função do distanciamento social. Entre outros resultados, foi possível perceber que dificilmente o ERE será capaz de proporcionar resultados medianos à educação brasileira. Isso se desprezados os efeitos das barreiras de segunda ordem que são comumente impostas ao uso das TDIC na comunicação entre a escola e as famílias.

Palavras-chave: Exclusão. Barreiras econômicas. Barreiras sociais.

* Doutor em Agronomia com ênfase em Energia na Agricultura pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Docente na Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – FACIC-UFU, Brasil; E-mail: carlosj2004@hotmail.com

** Mestre pela Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-UFU; Docente de língua portuguesa e língua inglesa, suas literaturas e suas metodologias de ensino na Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil; E-mail: renatadeoliveira.carmo@gmail.com

Abstract

This research aimed to discuss the differences between emergency remote education (ERE) and distance education (DE), by means of the analysis of the digital information and communication technologies (DTIC) as a possible cause of confusion between such teaching modalities. Besides that, this paper also analyzed the risks and estimated possible impacts resulting from the economic, technical and cultural barriers imposed on students and DE itself due to the adoption of emergency remote education because of the social distance related to the pandemic of COVID-19. To this end, initially, a bibliographic survey was fulfilled to obtain the theoretical foundation on the differences between DE and ERE, based on the use of the DTIC, considering the existence of a possible confusion between such teaching modalities. Next, a quantitative data survey was carried out based on the information available in the distance learning census of the Brazilian Association for Distance Education and the National Continuous Household Sample Survey of the Brazilian Institute of Geography and Statistics, so that it was possible to analyze the risks and estimate possible impacts arising from the first order barriers imposed on students and DE itself due to social distance. Among other results, it was possible to see that the ERE is unlikely to be able to provide average results for Brazilian education. This disregards the effects of second-order barriers that are commonly imposed on the use of DTIC in communication between schools and families.

Keywords: Exclusion. Economic barriers. Social barriers.

Introdução

No final de 2019, o mundo observou o surgimento de uma nova pandemia causada pela COVID-19. Assim como em outras pandemias ao longo do tempo, a COVID-19 causou vítimas fatais e levou a sociedade a tomar uma série de medidas a fim de mitigar seus efeitos.

No Brasil, os impactos dessa pandemia começaram a ser sentidos a partir de fevereiro de 2020, iniciando-se pela cidade de São Paulo e se espalhando para todos os estados brasileiros (REQUIA et al., 2020).

As principais medidas recomendadas mundialmente para diminuir os níveis de contágio e mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19 implicam em controle da mobilidade, sendo a principal delas o isolamento social (REQUIA et al., 2020; CROKIDAKIS, 2020).

No caso do Brasil, o isolamento social foi recomendado no intuito de adiar, pelo maior tempo possível, o número de casos de COVID-19, de tal forma que fosse possível preparar o sistema de saúde para suportar as demandas hospitalares geradas pela pandemia.

Nesse sentido, uma das primeiras medidas adotadas foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras, pois, devido à quantidade e à diversidade dos vínculos sociais gerados a partir do ambiente escolar e seus frequentadores, o corona vírus transformou alunos, professores, e outros profissionais da educação, em potenciais vetores dessa doença (ARRUDA, 2020).

Dentre as ações voltadas para a regulamentação da suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras, destacam-se as Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. A primeira autorizou a substituição das aulas presenciais do ensino superior por aulas ministradas mediante o uso de tecnologias de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2020a), e a segunda dispensou os estabelecimentos de ensino da educação básica da obrigatoriedade de cumprimento da

quantidade mínima de dias efetivo de trabalho escolar, desde que fosse cumprida a carga horária anual mínima (BRASIL 2020b).

A partir disso, instituiu-se na cena educacional brasileira a figura do ensino remoto emergencial (ERE), pois, a Portaria nº 343 foi explícita em relação à substituição das aulas presenciais por aulas ministradas com uso das TDIC (BRASIL 2020a), e a Medida Provisória nº 934 suspendeu a obrigatoriedade do trabalho escolar desde que cumprida a carga horária anual mínima (BRASIL 2020b), contudo, nesse caso, não foi estabelecido como essa carga horária mínima seria cumprida, o que deixou margem para a realização do ERE também nesse segmento da educação do Brasil.

Finalmente, em 16 de junho de 2020, foi publicada a Portaria MEC nº 544 (BRASIL 2020c), que revogou a Portaria nº 343, reafirmou a autorização para substituição aulas presenciais por aulas ministradas com uso das TDIC, e ainda, estendeu essa autorização até 31 de dezembro de 2020.

Cabe chamar atenção para o fato de que existe uma diferença muito grande entre ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino na modalidade de educação à distância (EAD), sendo que, o ponto em comum de ambas as modalidades educacionais é a utilização das TDIC como um dos meios para sua operacionalização.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo discutir as diferenças entre a EAD e o ERE, analisando as TDIC enquanto possível causa da confusão entre tais modalidades de ensino, e ainda, analisar os riscos e estimar possíveis impactos decorrentes das barreiras econômicas, técnicas e culturais impostas aos estudantes e à própria EAD, em função da adoção do ensino remoto emergencial em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

Para tanto, conforme descrito na seção 2 deste trabalho, foi constituída a plataforma teórica sobre a qual esta investigação científica foi conduzida, e, nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que foram levantadas e analisadas as temáticas relacionadas à evolução e consolidação do ensino na modalidade EAD no Brasil e às TDIC e seu relacionamento com o ERE e EAD no contexto da pandemia de COVID -19 no Brasil.

A seguir, foi identificado e descrito todo o proceder metodológico utilizado para atingir o objetivo estabelecido para a presente investigação, conforme relatado na seção 3.

Na sequência, com base no respectivo referencial teórico e na metodologia definida para este estudo, procedeu-se à análise dos dados e discussão dos resultados acerca das evidências produzidas a partir desta pesquisa científica, conforme descrito na seção 4 deste artigo.

Finalmente, na seção 5 deste artigo científico, procedeu-se à análise geral sobre todo o processo de investigação e seus resultados, foram apresentadas suas principais contribuições e sua limitação e, ainda, realizadas as recomendações para a sua continuidade.

Plataforma teórica

A introdução e a expansão da EAD no Brasil foram influenciadas por organismos internacionais a partir da evolução da internet, da aceleração do processo de globalização, entre outros fatores (SANTOS NETO; BORGES, 2020).

Desde a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed), em 27 de maio de 1996, até a desobrigação da avaliação presencial e manutenção de biblioteca física, e a possibilidade de credenciamento e oferta exclusiva de cursos de graduação e/ou pós-graduação exclusivamente na modalidade EAD por parte das instituições de ensino superior (IES), a EAD brasileira percorreu um longo caminho, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais referências normativas aplicadas ao ensino na modalidade EAD

| Instrumento /ano | Principais impactos no processo de evolução da EAD |
|---|--|
| Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | a) antes mesmo da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), foi criada a (Seed) para tratar especificamente da temática relacionada à EAD; |
| Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) | b) reconhecimento oficial da EAD como modalidade de educação formal do sistema educacional brasileiro, mediante o compromisso de fomentar o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD em todos os níveis educacionais; |
| Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n.º 301, de 7 de abril de 1998 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | c) estabeleceu os critérios para credenciamento das instituições atuantes na EAD, contudo, tais critérios eram semelhantes a aqueles vigentes para o ensino presencial; |
| Portaria MEC nº 355, de 06 de fevereiro de 2002 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | d) foi criada a Comissão Assessora para Educação a Distância, pelo MEC, com o objetivo de propor alterações nas normas aplicáveis à regulamentação da EAD no ensino superior; |
| Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) | e) reafirmou a oferta de cursos na modalidade EAD em todos os níveis de ensino, porém, mediante o cumprimento das especificações pertinentes para cada nível e respeitada a mesma duração do respectivos cursos na modalidade presencial; f) determinou que os programas de EAD deveriam estabelecer processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias de comunicação e informação, viabilizando o acesso ao ensino em lugares e tempos diversos; g) determinou a obrigatoriedade de momentos presenciais nos polos de apoio para a realização de provas, estágios obrigatórios, defesa do trabalho de conclusão do curso e estudos práticos; h) instituiu que a oferta da EAD deveria ser feita por instituições com autonomia universitária e cursos presenciais correlatos aos serem ofertados a distância, facultando àquelas instituições sem esses requisitos pleitear autorização junto aos órgãos competentes para a criação e a oferta de ensino superior na modalidade EAD; i) determinou que processos de reconhecimento e de renovação do reconhecimento deveriam ser constantes e sua solicitação atendendo legislação específica; j) permitiu às instituições de ensino atuante na modalidade |

| | |
|---|--|
| | EAD estabelecer vínculos com instituições parceiras em todo território nacional, desde que estas assegurassem os recursos físicos, materiais e humanos necessários ao desenvolvimento do programa educacional a ser ofertado; |
| Decreto nº 5.800/2006, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) | k) instituiu o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade foi possibilitar a ampliação da oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EAD em território nacional, com atenção inicial voltada aos cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores para a educação básica. |
| Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) | l) instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; m) facultou a oferta desses programas de formação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, desde que sua qualidade fosse garantida; |
| Portaria MEC nº 318, de 02 de abril de 2009 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | n) transferiu o controle do UAB para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), extinguindo algumas das atribuições da Seed que veio a ser extinta em 2011; |
| Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | o) se até então a EAD era caracterizada como um meio para a democratização e expansão da educação brasileira como um todo, o PNE de 2014 conferiu à EAD a responsabilidade pela ampliação das matrículas no ensino superior e a expansão da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . |
| Decreto nº 8.752/2016, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) | p) revogou o Decreto nº 6.755/2009; q) reafirmou o compromisso e o apoio à formação inicial e continuada dos professores para a prática docente na escola básica em instituições educativas pertencentes a diferentes níveis e modalidades; r) esse texto mais recente da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica não se ateu a distinções quanto ao contexto de formação do professor, se presencial ou a distância; |
| Resolução CNE/CES nº 01, de 11 de março de 2016 (SANTOS NETO; BORGES, 2020) | s) estabeleceu as diretrizes e normas brasileiras voltadas para normatização da oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EAD; t) definiu que a mediação didático-pedagógica deveria ocorrer mediante o uso de tecnologias de informação e comunicação, com especial atenção à qualificação profissional, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação voltados especificamente para EAD. |
| Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) | u) manteve-se o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias de comunicação e informação, garantindo a acessibilidade ao acompanhamento e à avaliação das atividades acadêmicas; v) definiu que as atividades presenciais, como estágios, práticas, avaliações e defesas de trabalhos, deveriam ocorrer na sede da instituição ou no polo de apoio presencial, conforme previsto no projeto pedagógico dos cursos; w) reiterou e a obrigatoriedade de processos oficiais junto ao MEC e seus órgãos no que diz respeito ao credenciamento, |

| | |
|--|---|
| | <p>ao reconhecimento e ao credenciamento de instituições de ensino que ofertam cursos na modalidade EAD;</p> <p>x) definiu que as instituições de ensino superior privadas poderiam requisitar oferta de cursos de graduação exclusivamente na modalidade EAD;</p> |
| <p>Decreto nº 9.235, de dezembro de 2017 (SANTOS NETO; BORGES, 2020)</p> | <p>y) estabeleceu novas regras da EAD para o credenciamento da instituições de ensino superior (IES) com especial atenção para a desobrigação de avaliação presencial e manutenção de biblioteca física, abriu a possibilidade de credenciamento de IES para oferta exclusiva de cursos de graduação e/ou pós-graduação modalidade EAD, entre outras flexibilizações.</p> |

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Além da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), foram necessários 7 decretos, 3 portarias ministeriais e muito trabalho para que a EAD atingisse o seu atual estágio evolutivo enquanto modalidade educacional cuja mediação didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem ocorre mediante o uso de TDIC, com pessoal qualificado, baseada em políticas de acesso, acompanhamento e avaliação próprios, cujas atividades educativas ocorrem com estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Independentemente de crenças e valores particulares, a favor ou contra, a definição apresentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) traz consigo a consolidação de um conjunto de fatores que levaram a EAD brasileira a se caracterizar e se diferenciar de outras modalidades de ensino, isto é:

- a) Mediação didática e pedagógica por meio TDIC: na EAD, a mídia é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem;
- b) Pessoal qualificado: ao considerar as particularidades da EAD, a qualificação profissional é vital para que se viabilize a interação e a construção do conhecimento;
- c) Políticas de acesso, acompanhamento e avaliação próprios: uma vez que o Decreto nº 9.235, de dezembro de 2017, facultou a oferta exclusiva de cursos de graduação e/ou pós-graduação exclusivamente na modalidade EAD, tornou-se premente o desenvolvimento de políticas voltadas especificamente para essa modalidade;
- d) As atividades educativas são desenvolvidas em lugares e tempos diversos: apesar da possibilidade de atividades sincrônicas, a assincronia tornou-se o grande diferencial da EAD.

Nesse contexto, as TDIC assumem especial relevância, pois, são elas que viabilizam a mediação didático-pedagógica, facilitam o acesso, o acompanhamento e a avaliação próprios da EAD e permitem a transposição das barreiras de tempo e espaço no desenvolvimento de atividades educativas.

Além do contexto da EAD, as TDIC são cada vez mais incorporadas à vida dos jovens, de tal forma que certos espaços físicos transformam-se em espaços virtuais (GUDMUNDSOTTIR et al., 2020). Contudo, ao retomar o debate relacionado às TDIC aplicadas ao processo ensino-aprendizagem, Gudmundsdottir et al. (2020) ponderam que, para melhorar os resultados dos alunos, a tecnologia deve ser empregada de tal forma que se

diferencie e, para isso, é necessário levar em conta as características daquelas disciplinas em que são utilizadas.

Pode-se ampliar a ponderação de Gudmundsdottir et al. (2020), ou seja, apesar de cada vez mais incorporadas ao dia a dia acadêmico e da necessidade de se considerar as características das disciplinas em que são aplicadas, a escolha e a utilização das TDIC devem levar em conta as características da modalidade em que são utilizadas.

Hodges et al. (2020) afirmam que, em média, gasta-se de seis a nove meses para planejar, preparar e desenvolver um curso universitário (disciplina) 100% *on-line*, sendo muito provável que, ainda assim, os professores só sintam-se a vontade para ensinar nessa modalidade a partir da sua segunda ou terceira turma *on-line*.

A despeito dessa realidade apontada por Hodges et al. (2020), exigiu-se que grande parte dos professores brasileiros passassem a fazer uso das TDIC praticamente de um dia para outro, ao iniciarem o ERE em decorrência das demandas impostas pelo isolamento social na pandemia de COVID-19.

É fato que essa pandemia levou uma parcela expressiva dos profissionais da educação a repensarem o método tradicional e predominantemente presencial de ensino (AVELINO; MENDES, 2020). Também é evidente que é muito difícil e pouco provável que se conheçam todas as consequências da pandemia de COVID-19 para a educação presencial do Brasil (AVELINO; MENDES, 2020). Contudo, a inserção emergencial das TDIC na educação presencial viabilizou o surgimento do ERE, que trouxe consigo uma série de riscos e expôs vulnerabilidades da educação brasileira.

Na atual conjuntura, um dos riscos que o ERE pode trazer para outras modalidades de ensino que valem-se das TDIC como um meio para a sua consecução (EAD, ensino híbrido, etc.) é a realização de comparações com ensino presencial. Pois, ao contrário das modalidades metodologicamente planejadas e concebidas para serem implementadas de forma *on-line*, o ERE é uma alternativa adotada com caráter emergencial para suprir demandas que surgiram em decorrência da crise imposta pela pandemia de COVID-19 (HODGES et al., 2020).

Expectativas frustradas a partir da mudança abrupta do ensino presencial *off-line* para o ensino *on-line* podem levar à comparações danosas ao ressuscitar o estigma da qualidade inferior relacionada ao processo de ensino-aprendizagem *on-line* (HODGES et al., 2020).

Contudo, enquanto uma metodologia de ensino-aprendizagem planejada e aceita por uma parcela significativa da sociedade atualmente, a EAD brasileira não pode ser comparada com um processo implementado emergencialmente e que utiliza TDIC para levar o conteúdo programático até alunos dos cursos presenciais, em que, a maioria desses alunos e professores não foram metodologicamente preparados para tanto. Aliás, justamente pelo fato do ERE e da EAD utilizarem as TDIC é que tendem a ser confundidos e gerar controvérsias (ARRUDA, 2020).

Enfim, embora professores, alunos e até equipes administrativas de instituições de ensino estejam empenhados em implementar soluções que viabilizem o ERE, a utilização das TDIC na educação presencial ainda é uma questão controversa no Brasil. E, em situações de crises como essa vivenciada em decorrência da pandemia de COVID-19, são muitas as variáveis que afetam a compreensão acerca do uso das TDIC tanto na educação presencial

quanto na EAD. Por isso, espera-se que os resultados desta investigação possam colaborar para ampliação do debate acerca da temática relacionada à utilização das TDIC na educação.

Metodologia do estudo

A fim de discutir as diferenças entre a EAD e o ERE, a partir da utilização das TDIC, enquanto possível causa de confusão entre tais modalidades de ensino, inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico para fundamentação teórica acerca desses três temas.

A seguir, no processo de análise de dados e apresentação de resultados, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica complementar cuja finalidade foi realizar o levantamento de estudos empíricos e teóricos que abordaram a temática relacionada ao ERE e à EAD de forma inter-relacionada, no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil, de maneira que fosse possível identificar as TDIC como um elo entre aquelas duas modalidades de ensino remoto.

Para que fosse possível analisar os riscos e estimar possíveis impactos decorrentes das barreiras econômicas, técnicas e culturais impostas aos estudantes e à própria EAD, em função do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, foi realizado o levantamento de dados quantitativos com base nas informações disponíveis no censo da aprendizagem a distância da Associação Brasileira de Educação a Distância-ABED (2019) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018a; 2018b).

Os dados da ABED (2019) tiveram por finalidade subsidiar as análises acerca da evolução do número de matrículas em cursos não presenciais de 2009 a 2018 e, de forma comparativa, a análise acerca da quantidade total de matrículas em 2009 e em 2018.

O conjunto de dados levantados junto à PNAD do IBGE (2018a; 2018b) tiveram por finalidade subsidiar as análises acerca do uso da internet no Brasil, pois, mesmo considerando que as estratégias de isolamento e distanciamento social foram recomendadas de forma generalizada para todos os países atingidos pela pandemia, é fundamental levar em conta as características particulares de cada país e/ou segmento social, conforme sugerido por Requia et al. (2020).

Em relação aos procedimentos de análise, foi utilizada análise qualitativa apoiada no levantamento bibliográfico para a obtenção da visão geral acerca das similaridades e diferenças nos estudos empíricos e teóricos (GIL, 2008) que abordaram a temática relacionada ao ERE, às TDIC e à EAD. Para análise dos dados quantitativos referentes à aceitação dos cursos não presenciais e à disponibilidade dos meios necessários ao funcionamento das TDIC, foram utilizadas estatísticas descritivas baseadas em gráficos e tabelas e, ainda, estimativas baseadas nos dados PNAD (GIL, 2008).

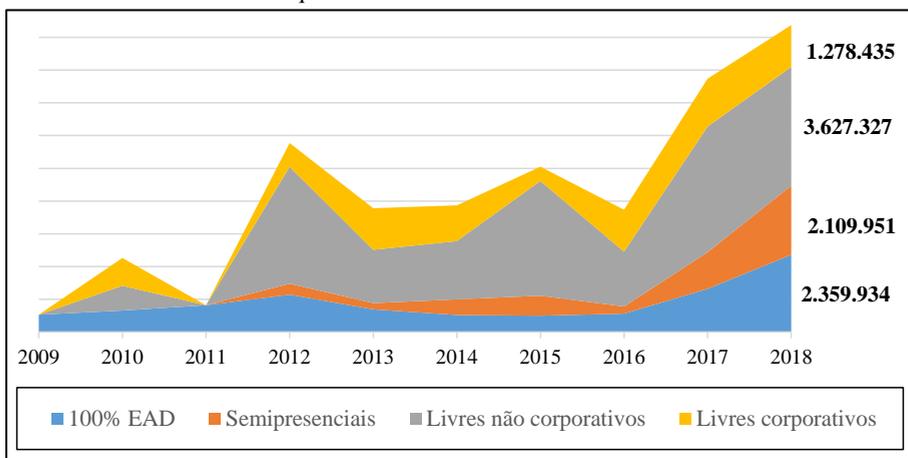
Diante do exposto, esta pesquisa pode ser caracterizada como uma investigação científica de natureza qualitativa, apoiada em métodos de análise bibliográfica e estatística descritiva.

Análise dos dados e discussão

Ao iniciar o processo de análise dos dados coletados a partir do presente estudo, destaca-se o fato de que, ao longo de uma década (2009-2018), a quantidade de matrículas na EAD cresceu quase 18 vezes ou 1800% ($9.375.647/528.320=17,746$), segundo dados do Censo EAD da ABED (2019), pois, em 2009, o número total de matrículas nessa modalidade era de 528.320 e, em 2018, esse total chegou a 9.375.647, cujo detalhamento por tipo de curso e a respectiva evolução encontram-se descritos no Gráfico 1.

Cabe ressaltar que de 2012 a 2016, a quantidade matrículas em cursos 100% EAD (veja região azul ■ no Gráfico 1) praticamente não sofreu alteração, contudo, a partir de 2017, foi constatada uma tendência de crescimento não observada até então.

Gráfico 1 – Evolução do números de matrículas em cursos não presenciais de 2009 a 2018 e quantidade de matrículas em 2018



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo EAD (ABED, 2019).

Apesar de não ser possível estabelecer uma relação de causa e efeito, vale lembrar que alguns dos principais normativos pertinentes aos cursos da modalidade EAD foram implementados em 2016, isto é, o Decreto nº 8.752/2016, de 9 de maio de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 01, de 11 de março de 2016, com especial destaque para essa última, que foi aquela que estabeleceu as diretrizes e normas brasileiras voltadas aplicadas à oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EAD, e, ainda, definiu que a mediação didático-pedagógica deveria ocorrer mediante o uso de TDIC, bem como, aspectos relacionados à qualificação profissional, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação voltados especificamente para EAD, conforme já foi demonstrado no Quadro 1 do referencial teórico.

Nesse contexto, as TDIC se tornaram essenciais ao processo de EAD e, ainda, na atual conjuntura, viabilizam o ERE. Mas, a partir desse ponto, é preciso que uma série de questões sejam esclarecidas, de forma que essa similaridade momentânea no uso das TDIC não leve a uma série de generalizações que podem atribuir à EAD os riscos e vulnerabilidades inerentes à educação brasileira como um todo.

O primeiro ponto a ser observado é o fato das TDIC estarem extremamente presentes tanto no ERE quanto na EAD), contudo, sua inserção em cada uma dessas modalidades se deu de forma muito distinta.

Na EAD, as TDIC foram inseridas de forma gradativa, à medida em que essa metodologia de ensino-aprendizagem foi se desenvolvendo e se aprimorando. Inicialmente, as TDIC foram tratadas como um opção muito desejada. A seguir, assumiram um caráter normativo-essencial. E, mais recentemente, elas quase que se tornaram protagonistas no portfólio dos materiais e métodos utilizados pela EAD. Dessa forma, diante das possibilidades de interação social e produção de conhecimento, poder-se-ia afirmar que as TDIC e EAD são quase que indissociáveis hoje em dia.

Por outro lado, no contexto do ERE, as TDIC foram introduzidas como um meio para substituir a interação presencial. Isso ocorreu de forma emergencial e, de certa maneira, improvisadamente, em um momento em que a referência operacional mais próxima existente era justamente a EAD, fazendo com que essa denominação fosse utilizada no lugar de se usar a terminologia correta, ou seja, ERE.

Essa evidência pode ser comprovada a partir da pesquisa bibliográfica complementar realizada para o levantamento de alguns estudos empíricos e teóricos que abordaram a temática referente ao ERE e à EAD de forma inter-relacionada, no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil, cujos resultados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Algumas referências às TDIC e sua utilização na mediação pedagógica: ERE e EAD

| Objetivo do estudo | ERE x TDIC x EAD | Principais resultados |
|--|---|---|
| “[...] realizar uma revisão bibliográfica narrativa sobre a utilização dos recursos Web na educação em Odontologia durante a pandemia da Covid-19 (XAVIER et al., 2020, p. 4989). | a) as TDIC podem ajudar o processo de ensino-aprendizagem e, diante das medidas de isolamento, os meios virtuais podem viabilizar a continuidade da educação na odontologia; b) a EAD é uma forma alternativa de educação para aqueles impossibilitados de estudar presencialmente, e tem sido utilizada como um recurso complementar em geral e na odontologia; | A despeito das limitações relacionadas à acessibilidade, com o cenário de isolamento social, as ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais apresentam uma grande aplicabilidade complementar na odontologia. |
| “[...] conhecer os conceitos e os fundamentos da EaD, de modo a analisar as percepções dos estudantes, quanto a EaD como estratégia para dirimir os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem na EPT, | c) as dificuldades de acesso e compreensão acerca das TDIC podem caracterizar-se como um fator complicador para docentes e alunos; d) a investigação realizada “[...]pauta-se metodologicamente no relato de experiência, a partir da técnica | As dificuldades impostas pela Pandemia de COVID-19 podem levar ao reconhecimento de fragilidades e possíveis das potencialidades para comunidade educativa. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>em virtude da Pandemia do Covid.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 1).</p> | <p>bibliográfica e da apresentação e análise de dados que desenham as percepções dos estudantes matriculados em cursos presenciais acerca das aulas por EaD.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 4);</p> | |
| <p>“[...] analisar a tutoria na Educação à Distância (EAD) em tempos de COVID-19” (CAMACHO et al., 2020a, p. 1).</p> | <p>e) a disponibilidade de materiais didáticos “multimídia” viabilizada pelas TDIC permitem o desenvolvimento de atividades de tarefas em AVAs, o que torna “[...]o ensino sem barreiras em tempo de COVID-19” (CAMACHO et al., 2020a, p. 7);</p> <p>f) ponderam que, para a construção de resultados que viabilizem o sucesso discente, a operacionalização e oferta de disciplinas em EAD deve ser planejada, organizada e contar com a necessária disponibilidade tecnológica a fim de propiciar a capacitação dos docentes;</p> | <p>Percebe-se a viabilidade da continuidade dos estudos mesmo diante das demandas inerentes ao processo de isolamento social. Ressalta a necessidade de preparo profissional constante por parte do professor/tutor, de atualizações exigidas pelas políticas públicas da educação vigentes, bem como dos respectivos projetos políticos pedagógicos do curso.</p> |
| <p>“[...] analisar a vulnerabilidade social de alunos nas disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19.” (CAMACHO et al., 2020b, p. 1).</p> | <p>g) diante da realidade imposta pela necessidade de isolamento social, as TDIC utilizadas no EAD representam um meio para a viabilização do ensino remoto, assim como, trazem consigo diversos desafios;</p> <p>h) o acesso aos conteúdos ministrados na “modalidade EAD” demandam recursos didáticos e tecnológicos tanto para o professor/tutor quanto para o aluno;</p> | <p>Destaca-se a necessidade de práticas inclusivas com vistas às dificuldades dos alunos relacionadas ao preparo e ao acesso às TDIC utilizadas na EAD.</p> |
| <p>“[...] refletir sobre a atual conjuntura da educação brasileira a partir da pandemia do novo coronavírus, responsável pela difusão da doença conhecida como COVID-19.” (AVELINO; MENDES, 2020, p. 56).</p> | <p>i) a mediação pedagógica implementada por meio das TDIC é o caráter diferencial acerca do seu uso na educação;</p> <p>j) os pacotes de serviços que oferecem ambientes virtuais voltadas para a educação (AVA) estão sendo utilizados para dar continuidade às aulas em</p> | <p>O isolamento social imposto pela pandemia deixou evidente a necessidade de formação continuada relacionada às TDIC.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | “formato EAD”, contudo, a falta de formação para uso de TDIC tem sido um dificultador do trabalho docente. prejudicará a formação dos alunos; | |
| ”[...] refletir e promover o debate sobre elementos relacionados ao sistema educacional brasileiro frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), num recorte das políticas públicas e das estratégias pedagógicas no contexto da Educação Básica” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 15). | <p>k) as TDIC podem constituir-se numa alternativa viável para atenuar os efeitos da pandemia sobre a educação;</p> <p>l) a EAD tem sido considerada um meio de reduzir os impactos causados na educação em decorrência das medidas de distanciamento social impostas pela pandemia;</p> | A tecnologia pode atenuar os impactos da pandemia educação, contudo, as estratégias pedagógicas adotadas nesse período devem estar voltadas para minimizar os impactos das distorções nas realidades sociais inerentes à população brasileira |
| “Descrever, comparar e distinguir as principais características entre Educação a Distância (EaD) e atividade educacional remota emergencial, com vistas a desconstruir possíveis confusões entre esses dois conceitos” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 1) | <p>m) caracterizam as TDIC como meios para a realização serviços que podem ocorrer em <i>homeoffice</i> e, ainda, como meio para a realização de atividades educacionais desenvolvidas remotamente, ambos em um período emergencial;</p> <p>n) observam que, em decorrência do uso das TDIC em caráter educacional emergencial, o termo EAD foi incorporado em quase todos os setores da educação, o que trouxe confusão e reavivou o preconceito relacionado a essa modalidade de ensino-aprendizagem;</p> | Observam a existência de uma diferença muito grande entre a atividades educacionais remotas emergenciais e a EAD propriamente dita (Professores, legislação, metodologia, etc.), em que, a primeira é desenvolvida de forma emergencial e improvisada, enquanto a segunda conta com planejamento e metodologias próprios. |
| “[...] apresentar a percepção de discentes sobre aulas remotas ocorridas em um Programa de Mestrado Profissional em Educação” (VERCELLI, 2020, p. 47) | <p>o) destacou o uso das TDIC nas aulas remotas, cuja realização se deu forma síncrona;</p> <p>p) destacou a compreensão de que as aulas presenciais são um formato distinto da modalidade EAD, apesar de ambas fazerem uso de TDIC e, ainda, mesmo essas tecnologias tendem a ser distintas de uma modalidade pra outra;</p> | Os resultados mostraram uma avaliação positiva acerca das aulas remotas, preservando a qualidade das atividades presenciais, somando-se a fatores como ganho de produtividade devido à economia tempo, contudo, foi observada a necessidade de relacionamento interpessoal presencial.. |
| “[...] desenvolver uma reflexão sobre o cenário da educação a distância | q) as TDIC, enquanto produto das novas tecnologias criadas a partir da internet, modificaram o | Diante das várias oportunidades e opções tecnológicas, o professor, |

| | | |
|--|--|---|
| <p>(EAD) no momento atual, como se configura como um novo método pedagógico, sua importância e principalmente o seu reconhecimento e empoderamento didático, ético e até mesmo jurídico dessa nova ferramenta, [...]” (CHURKIN, 2020, p. 3179)</p> | <p>processo de ensino-aprendizagem, potencializando a EAD;</p> <p>r) mesmo permitindo transpor limitações relacionadas a tempo e espaço, bem como, superar contingências do dia a dia, a EAD ainda está sujeita a preconceitos gerados pela insegurança e o imediatismo.</p> | <p>enquanto mediador, deve permitir que o aluno se torne protagonista da produção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.</p> |
|--|--|---|

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Evidentemente, não é possível detalhar todo o escopo dos trabalhos pesquisados e relacionados no Quadro 2, contudo, em alguns deles é perceptível à referência ao ERE utilizando a terminologia EAD. Também é perceptível que alguns daqueles trabalhos fazem a correta distinção entre as terminologias ERE e EAD.

De qualquer forma, é possível estabelecer a distinção entre ERE e EAD a partir de algumas de suas características básicas:

- a) na tentativa de reproduzir as formas de comunicação do ensino presencial, o ERE tem se apoiado predominantemente em TDIC de interação sincrônica, ao passo que na EAD, nota-se a utilização de TDIC tanto de forma síncrona quanto assíncrona;
- b) a EAD é um processo de ensino-aprendizagem metodologicamente concebido, enquanto o ERE foi introduzido de maneira improvisada na educação brasileira;
- c) na EAD a mediação da aprendizagem ocorre de forma ampla ao passo que no ERE se observa a condução da aula;
- d) a EAD busca e oportuniza a interação (aluno-professor, aluno-aluno, etc.), no ERE, interação tende a ocorrer em níveis menores devido à exposição unilateral do conteúdo e à falta de familiaridade e pré-disposição dos alunos em relação a essa técnica;
- e) a EAD demanda qualificação profissional específica para educação *on-line*, enquanto no ERE, a preparação e a utilização desse recurso ocorrem quase que simultaneamente, mediante o uso instrumental da tecnologia;
- f) pelo menos em tese, a EAD conta com suporte técnico, estrutural e multiprofissional, e, no ERE, a tecnologia é utilizada de forma diversa;
- g) devido à sua concepção metodológica, a EAD oportuniza a produção do conhecimento, ao passo que no ERE tende a ocorrer a transmissão do conteúdo.

Hodges et al. (2020) ponderam que o ERE não tem por objetivo recriar um sistema educacional robusto, na verdade, sua finalidade é proporcionar acesso temporário e suporte a conteúdos educacionais de forma rápida, devido ao caráter emergencial imposto pela necessidade de distanciamento social.

Além de corroborar Hodges et al. (2020), Arruda (2020) faz uma clara distinção ao explicar que o uso das TDIC para atendimento aos alunos atingidos pelo fechamento das

escolas devido à pandemia de COVID-19 não é a mesma coisa que EAD, uma vez que o ERE se apropria das TDIC nessa circunstância específica com a finalidade de suprir uma demanda criada pela suspensão do ensino presencial.

Diante do exposto, observam-se os motivos pelos quais a associação entre ERE e EAD pode ser muito perigosa. Isto é, a EAD percorreu uma longa trajetória na educação brasileira o que viabilizou o seu aprimoramento enquanto metodologia de ensino, o ERE, por sua vez, além do seu caráter predominantemente emergencial, basicamente se apropria das TDIC para a transmissão do conteúdo de disciplinas que foram concebidas e planejadas para um curso na modalidade presencial.

Aliado a essas questões metodológico-conceituais e tecno-operacionais, entre outras, surge uma variável que representa um risco não só a EAD propriamente dita, mas, também, aos estudantes brasileiros em geral. Ou seja, a questão relacionada à acessibilidade digital e às barreiras impostas à utilização das TDIC na educação.

Segundo os dados da PNAD (IBGE, 2018a), 20% da população brasileira é formada por estudantes, conforme resumo descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade e condição de estudante por rede de ensino

| Região \ Categorias | Brasil (pessoas) | Norte (pessoas) | Nordeste (pessoas) | Sudeste (pessoas) | Sul (pessoas) | Centro-Oeste (pessoas) |
|---------------------|------------------|-----------------|--------------------|-------------------|---------------|------------------------|
| Total | 181.868.630 | 15.130.784 | 48.953.934 | 77.628.966 | 26.256.564 | 13.898.378 |
| Estudantes | 36.208.041 | 3.845.478 | 10.520.467 | 14.025.536 | 4.872.689 | 2.943.871 |
| Rede pública | 25.544.580 | 3.054.919 | 8.001.253 | 9.189.286 | 3.276.245 | 2.022.877 |
| Rede privada | 10.663.460 | 790.559 | 2.519.213 | 4.836.250 | 1.596.444 | 920.994 |
| Não estudantes | 145.660.590 | 11.285.306 | 38.433.468 | 63.603.430 | 21.383.874 | 10.954.507 |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2018a).

Ainda segundo os dados da PNAD (IBGE, 2018a), mais de um quarto (25,3%) da população brasileira não utilizou a internet no último trimestre de 2018, conforme a descrição apresentada na Tabela 2. Sendo que, nas regiões norte e nordeste do Brasil, esse percentual ultrapassa os 35% (35,3% e 36,0%, respectivamente).

Tabela 2 – Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade e utilização da internet

| Região \ Categorias | Brasil (%) | Norte (%) | Nordeste (%) | Sudeste (%) | Sul (%) | Centro-Oeste (%) |
|---------------------|------------|-----------|--------------|-------------|---------|------------------|
| Utilizaram | 74,7 | 64,7 | 64,0 | 81,1 | 78,2 | 81,5 |
| Não utilizaram | 25,3 | 35,3 | 36,0 | 18,9 | 21,8 | 18,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2018a).

Se os percentuais descritos na Tabela 2 fossem extrapolados para a população estudantil brasileira descrita na Tabela 1, seriam mais de 9 milhões de estudantes sem acesso à internet, conforme as estimativas descritas na Tabela 3.

Tabela 3 – Estimativa da quantidade de estudantes com 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a internet

| Região | Brasil (pessoas) | Norte (pessoas) | Nordeste (pessoas) | Sudeste (pessoas) | Sul (pessoas) | Centro-Oeste (pessoas) |
|--------------|------------------|-----------------|--------------------|-------------------|---------------|------------------------|
| Estudantes | 9.160.634 | 1.357.454 | 3.787.368 | 2.650.826 | 1.062.246 | 544.616 |
| Rede pública | 6.462.779 | 1.078.386 | 2.880.451 | 1.736.775 | 714.221 | 374.232 |
| Rede privada | 2.697.855 | 279.067 | 906.917 | 914.051 | 348.025 | 170.384 |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Dentre os motivos para a não utilização da internet, os dados da PNAD (IBGE, 2018b) indicam que em 63,6% dos casos, os brasileiros enfrentam algum tipo de restrição econômica (17,5%), técnica (4,5%) ou cultural (41,6%), conforme demonstra a tabela 4. Ou seja, em 17,5% dos casos (restrições econômicas) o serviço de acesso a internet (11,8%) ou o equipamento demandado (5,7%) foram considerados caros e não puderam ser adquirido; em 4,5% dos casos o serviço de acesso à internet estava indisponível no local (restrições técnicas); e, em 41,6% dos casos as pessoas não sabiam usar a internet (restrições culturais).

Tabela 4 – Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade e o motivo de não terem utilizado a internet

| Região | Brasil (%) | Norte (%) | Nordeste (%) | Sudeste (%) | Sul (%) | Centro-Oeste (%) |
|---|------------|-----------|--------------|-------------|---------|------------------|
| Serviço de acesso à Internet era caro | 11,8 | 12 | 14,5 | 9,6 | 9,7 | 9,9 |
| Equipamento eletrônico necessário era caro | 5,7 | 9,5 | 8,2 | 3 | 1,6 | 4,7 |
| Indisponibilidade de acesso à Internet no local | 4,5 | 13,8 | 4,1 | 1,9 | 3,4 | 3,9 |
| Não sabiam usar a Internet | 41,6 | 30,8 | 42,8 | 42,7 | 44 | 43,4 |
| Falta de interesse em acessar a Internet | 34,6 | 31,8 | 28,6 | 40,7 | 39,4 | 35,5 |
| Outro motivo | 1,9 | 2,0 | 1,7 | 2,0 | 1,8 | 2,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2018b).

Dessa forma, em meio à pandemia de COVID-19, cerca de 5.826.163 estudantes sofreriam algum tipo de restrição ao acesso à internet (9.160.634 x 63,6%) no Brasil, independentemente das ações voltadas para o fornecimento do ERE.

Ao estudarem a temática relacionada à utilização das mídias digitais para a comunicação entre a escola e a família, Bordialba e Bochaca (2019) identificam dois tipos de barreiras impostas à integração bem-sucedida das TDIC ao ensino, as barreiras de primeira ordem e as de segunda ordem.

As barreiras de primeira ordem dizem respeito à disponibilidade e ao funcionamento das TDIC, ou seja, equipamento, acesso, treinamento, suporte técnico, entre outros; as barreiras de segunda ordem estão relacionadas às crenças dos professores em relação às suas experiências, sentimentos, valores, percepções, habilidades tecnológicas, entre outros (BORDALBA; BOCHACA, 2019).

Dentre as barreiras de segunda ordem impostas aos usos das TDIC, destacam-se as crenças de professores e alunos sobre o contexto e a forma como o ERE foi introduzido na educação presencial. Pois, diferentemente da EAD que já é uma opção exercida tanto do

professor quanto do aluno, o ERE foi imposto por força da necessidade de distanciamento social.

Nesse sentido, além daqueles 5.826.163 estudantes brasileiros que certamente sofreriam algum tipo de restrição devido à existência de barreiras de primeira ordem, todos os demais estudantes em regime de ERE estão sujeitos a algum tipo de barreira de segunda ordem.

Adicionalmente, destaca-se a questão do suporte tecnológico normalmente existente na EAD e, em grande parte, ausente no ERE, pois, segundo Bordalba e Bochaca (2019), os resultados de alguns estudos mostram que a existência de uma estrutura formal de suporte e gerenciamento faz com que as TDIC sejam melhores aceitas.

De uma maneira geral, conforme ponderam Bordalba e Bochaca (2019), as crenças sobre o contexto em que as TDIC são introduzidas e utilizadas são variáveis-chave para o sucesso da sua adoção e aceitação na escola; contudo, fatores como a conveniência e o imediatismo atribuídos às TDIC podem afetar negativamente sua eficácia e dificultar seu uso e aceitação, devido à construção de restrições por parte dos respectivos usuários e à diminuição dos seus apoiadores tanto na escola quanto nos lares dos estudantes, que é onde o ERE tende a se desenvolver, no contexto do isolamento e distanciamento social.

Quer seja pela falta de acesso à internet, quer seja pela falta de conhecimento e preparo por parte dos professores da educação presencial para o uso das TDIC no ensino-aprendizagem, observa-se uma grande probabilidade de insucesso nas tentativas de levar o conhecimento aos estudantes via ERE durante o período de isolamento social com vistas a evitar as possíveis contaminações e mortes pela pandemia de COVID-19.

Assim, é pertinente a constatação de Avelino e Mendes (2020), segundo a qual, ao buscarem manter as aulas a qualquer custo, os gestores educacionais encontram a precariedade da educação brasileira como a maior resistência ao seu intento, sendo que, a atual conjuntura apenas evidenciou essa precariedade.

Considerações finais

O uso das TDIC na educação representa um avanço com grande potencial, porém traz consigo uma variedade de desafios.

Mesmo no contexto da EAD, onde elas são vistas atualmente como um importante recurso facilitador, as TDIC já foram alvo de um grande debate.

Contudo, uma vez transpostas as barreiras inerentes às dificuldades comuns a todo projeto em construção, a tecnologia passou a ser vista como um recurso muito útil ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade EAD.

É fato que parte dessa mudança se deu em função do avanço tecnológico, entretanto o sucesso das TDIC na EAD se deve muito mais à evolução e ao amadurecimento dessa modalidade de ensino. Pois, se assim não fosse, as TDIC também seriam a solução para a implementação bem-sucedida do ERE na atual conjuntura.

Entretanto, o que se observa no Brasil é a conjunção de uma série de elementos negativos que determinam a sua atual condição como um todo, sendo que a educação é só mais um dos segmentos afetados por tal condição.

Quer seja por questões de natureza estrutural, cultural e/ou socioeconômicas, os problemas e as dificuldades observados na atualidade são efeitos decorrentes de más decisões tomadas no passado, não devendo-se atribuir à atual necessidade de distanciamento social a responsabilidade pela falta de estrutura brasileira.

Semelhante à evolução experimentada pelas TDIC, a EAD passa por um processo de desenvolvimento que já dura cerca de 24 anos, tomando por base o Decreto nº 1.917 de 27 de maio de 1996. Logo, é de se presumir que essa modalidade de ensino já encontrou uma ou outra forma de sobreviver às intempéries decorrentes da má estruturação cultural e/ou socioeconômica brasileira.

Ao contrário do que se tem visto, não se deve esperar que a educação brasileira em meio ao regime de ERE tenha seus problemas estruturais resolvidos de uma hora para outra mediante o uso “conveniente” e imediatista das TDIC.

Nesse contexto, ao atribuir ao ERE a condição de modalidade EAD, o risco que se observa é o de se confundir aquela modalidade de ensino com mais de duas décadas de aprendizado evolutivo com os vícios próprios de uma tentativa improvisada de se resolver o problema estrutural de um país.

Dessa forma, em uma nação na qual mais de um quarto dos seus cidadãos não têm acesso à internet, 25,3% segundo a PNAD (IBGE, 2018a), é possível afirmar que dificilmente o ERE será capaz de proporcionar resultados medianos, na melhor das hipóteses. Isso se desprezados os efeitos das barreiras de segunda ordem que são comumente impostas ao uso das TDIC na comunicação entre a escola e as famílias.

Deve-se considerar que, no momento da conclusão da presente pesquisa, os dados para comprovar empiricamente as percepções aqui relatadas ainda eram escassos. Sendo essa sua principal limitação, sugere-se a continuidade deste estudo, porém tomando-o como ponto de partida para análises comparativas entre a conjuntura observada no futuro e os resultados ora apresentados.

Referências

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD. BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 6 jun. 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 2, v. 2, n. 5, p. 56-62, abr. 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BORDALBA, Monica Macia; BOCHACA, Jordi Garreta. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. **Computers & Education**, [S. l.], v. 132, p. 44-62, Apr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>. Acesso em: 1 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005, seção 1, p.1-4. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2005&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=116>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006, seção 1, p. 4. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009, seção 1. p. 1-2. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/01/2009&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=196>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional da Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016, seção 1, p. 5-6. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=10/05/2016>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 100, seção 1, p. 3-4, 26 maio 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/05/2017>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,

DF, n. 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 63-A, seção 1-Extra, p. 1, 1 abr. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 5 maio 2020.

_____. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 114, seção 1, p. 61, 17 jun. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 6, p.1-26, e180963699, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; JOAQUIM, Fabiana Lopes;

MENEZES, Harlon França de; SANT'ANNA, Rosana Moreira. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 5, p.1-12, e30953151, 2020a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151>. Acesso em: 5 abr. 2020.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; FULY, Patrícia dos Santos Claro; SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira dos; MENEZES, Harlon França de. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p.1-12, e275973979, 2020b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3979>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CHURKIN, Ody Marcos. Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de COVID-19. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 3178-3196, mar./apr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-160>. Acesso em: 30 maio 2020.

CROKIDAKIS, Nuno. COVID-19 spreading in Rio de Janeiro, Brazil: do the policies of social isolation really work? **Chaos, Solitons & Fractals**, [S. l.], v. 136, article 109930 p. 1-6, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chaos.2020.109930>. Acesso em: 29 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUDMUNDSDOTTIR, Greta Björk; GASSÓ, Héctor Hernandez; RUBIO, Juan Carlos Colomer; HATLEVIK, Ove Edvard. Student teachers' responsible use of ICT: examining two samples in Spain and Norway. **Computadores e Educação**, [S. l.], v. 152, jul. 2020, article 103877, p. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>. Acesso em: 15 maio 2020.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, [S. l.], p. 1-12, Friday, Mar. 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 6 maio 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua 2018- pesquisa suplementar tic/acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (Tabelas/Pessoas 2018/Utilização da internet: Tabelas 2.1.1.2 e 2.1.5.1). Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 5 jun. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua 2018- pesquisa suplementar tic/acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (Tabelas/Pessoas 2018/Motivo da não utilização da internet: Tabela 2.5.1.2). Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 5 jun. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p. 1-29, e521974299, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Acesso em: 3 jun. 2020.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa vista, ano 2, v. 2, n. 5, p. 15-25, abr. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>. Acesso em: 6 jun. 2020.

REQUIA, Weeberb J.; KONDO, Edson Kenji; ADAMS, Matthew D.; GOLD, Diane R.; STRUCHINER, Claudio José. Risk of the Brazilian health care system over 5572 municipalities to exceed health care capacity due to the 2019 novel coronavirus (COVID-19). **Science of The Total Environment**, [S. l.], v. 730, n. 15, article 139144, p. 1-6, Aug. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139144>. Acesso em: 15 maio 2020.

SANTOS NETO, Vicente Batista dos; BORGES, Maria Célia. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 53 - 72, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54796>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Carlos Roberto Souza Carmo, Renata de Oliveira Souza Carmo.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n22020p47a60>. Acesso em: 6 jun. 2020.

XAVIER, Thiago Brito; BARBOSA, Gabriela Monteiro. Utilização de recursos web na educação em odontologia durante Pandemia COVID-19. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4989-5000 maio/jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-081>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Caracterização da divulgação científica em textos sobre evolução da Revista Superinteressante

Characterization of science popularization on texts about evolution in Superinteressante Magazine

Manuella Sampaio Martins*
Carlos Bruno Cabral Oliveira**
Mariana Guelero do Valle***

Resumo

Este trabalho objetivou analisar os textos da revista de Divulgação Científica Superinteressante relacionados ao conteúdo de Evolução. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, sendo esta uma pesquisa documental. Foi realizada a Análise de Conteúdo, com a definição de oito indicadores e duas categorias. Identificou-se que o material analisado dispõe conteúdos de Evolução de forma biológica e não biológica. A partir das análises, verificou-se casos em que a Evolução Biológica estava ligada a erros conceituais, finalismos e aspectos inorgânicos, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo evolutivo. A caracterização do discurso da Divulgação Científica auxiliou na compreensão mais ampla do material e das informações que são direcionadas ao público leigo leitor da revista Superinteressante, entre eles, recursos visuais e textuais. Pode-se perceber que a Divulgação Científica é constituída por várias particularidades e o divulgador poderá optar por diferentes estratégias para conseguir atingir o público leigo ao qual a revista se destina. Essas estratégias, sejam textuais ou imagéticas, são fundamentais nos textos de Divulgação Científica, uma vez que, caso presentes, podem aproximar o leitor ao conhecimento científico e, neste caso, à Evolução Biológica. Destaca-se ser de fundamental importância que os textos de DC possuam informações claras e que possam contribuir com uma correta divulgação do conteúdo de Evolução Biológica entre outros conceitos científicos.

Palavras-chave: Biologia evolutiva. Discurso. Popularização da Ciência.

* Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Licenciada em Letras-Ingês pela Universidade Estácio de Sá; Docente de Ciências e Biologia da educação básica; E-mail: manuellaufma@gmail.com

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino Básico da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/ UFMA); Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Docente de Ciências e Biologia da educação básica; E-mail: ol.carlosbruno@gmail.com

*** Doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE/USP); Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP); Docente Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: mariana.valle@ufma.br

Abstract

This paper aimed to analyze the Science Popularization texts of the Superinteressante magazine related to the content of Evolution. A qualitative approach was used, this being a documentary research. Content Analysis was carried out, with the definition of eight indicators and two categories. It was identified that the analyzed material has Evolution contents in a biological and non-biological form. From the analyzes, it was found cases in which the Biological Evolution was linked to conceptual errors, finalisms and inorganic aspects, which can compromise the understanding of the evolutionary content. The characterization of the Scientific Dissemination discourse helped in a broader understanding of the material and information that is directed to the lay reader of the Superinteressante magazine, including visual and textual resources. It can be seen that Scientific Dissemination consists of several particularities and the disseminator may choose different strategies to reach the lay public to which the magazine is intended. These strategies, whether textual or imagery, are fundamental in the Scientific Dissemination texts, since, if present, they can bring the reader closer to scientific knowledge and, in this case, to Biological Evolution. It is noteworthy that it is of fundamental importance that the DC texts have clear information and that they can contribute to the correct dissemination of the content of Biological Evolution among other scientific concepts.

Keywords: Evolutionary biology. Discourse. Science Popularization.

Introdução

A Evolução Biológica, um dos temas mais importantes dentro das Ciências Biológicas, retrata o estudo das relações dos seres vivos, de sua diversidade e as mudanças que ocorrem entre eles ao longo do tempo. Ela auxilia na formação de uma base conceitual indispensável para a compreensão da vida e de como ela se transforma. Segundo Tidon e Lewontin (2004), a Evolução Biológica se configura como uma ciência complexa e interativa, pois além de trabalhar conjuntamente diversas áreas dentro da Biologia, ela também pode ser associada à Geologia, Matemática, dentre outras áreas.

Ao longo do tempo, os trabalhos de diversos pesquisadores auxiliaram na compreensão do conceito da Evolução Biológica. Dentre eles, Alfred Wallace (1823-1913) e Charles Darwin (1809-1882) forneceram importantes contribuições para o entendimento do processo evolutivo, apesar de não terem trabalhado diretamente juntos. De acordo com Varella e Corso (2017), a teoria da Evolução Biológica proposta por esses naturalistas proporcionou uma articulação entre as similaridades, a diversidade e a organização do ambiente e dos seres vivos. Essa centralidade atribuída à Evolução, articuladora de todas as áreas da Biologia, é considerada por Dobzhansky (1973, p. 125), que diz que “nada em Biologia faz sentido exceto à luz da evolução”.

A Evolução Biológica, um tema de grande importância para o conhecimento acerca dos seres vivos, é encontrada em diversos ambientes e pode ser vista no contexto do ensino escolar, em museus de ciência, materiais de divulgação científica, dentre outros.

A divulgação científica

A Divulgação Científica (DC) permeia diversos ambientes com suas representações adaptadas do conteúdo científico e tecnológico ao público leigo, bem como auxilia na democratização da ciência, tornando-a mais acessível a diferentes audiências (BUENO, 1985).

O texto de Divulgação Científica é caracterizado por abordar informações sobre o contexto científico com o uso de uma linguagem própria, simplificada, direcionada a um público leigo ou não-especialista (ZAMBONI, 2001; FERREIRA, QUEIROZ, 2012). Neste sentido, a DC “compreende a utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo”. (BUENO, 2010, p. 162). Fraga e Rosa (2015) colocam que, no âmbito da DC, incluem-se programas televisivos, revistas, internet, entre outros, como meios em que as informações científicas podem circular para o público não-especialista.

A DC diferencia-se da Comunicação Científica pelo perfil do público-alvo, terminologia, formalidade e canais de veiculação. A Comunicação Científica é produzida por cientistas e para pessoas de formação similar com uma linguagem técnica e especializada (BUENO, 2009; 2010). Zamboni (2001) traz que o texto de DC não se trata apenas de uma reformulação do discurso científico presente na Comunicação Científica, mas se caracteriza como um gênero de discurso por completo, o qual depende do produtor do conteúdo (locutor) e para quem ele está sendo destinado (interlocutor).

Em relação ao texto de DC, Zamboni (2001) elenca uma série de características que o compõem, entre elas a presença de analogias, menção de personalidades e cientistas, a atração do leitor pelo impacto visual, a presença de elementos informativos e explicativos. Brockington e Mesquita (2016) discutem a necessidade do conteúdo do texto de DC em ser cuidadoso ao apresentar as informações científicas, pois um conteúdo impreciso, tendencioso, estereotipado e sensacionalista pode atingir esse público de forma negativa. É, assim, função do divulgador científico promover a produção do conteúdo de DC que seja coerente com as fontes e informações utilizadas para formulá-lo, considerando sempre o público-alvo a que foi destinado e suas particularidades.

O texto de DC aproxima a ciência à sociedade e pode auxiliar no aprendizado e discussões acerca do conteúdo científico. Assim, é importante que a abordagem de um tema tão amplo quanto a Evolução Biológica seja realizada de acordo com o público ao qual se destina, com recursos e linguagem atrativos ao leitor, e que seja igualmente atenciosa à maneira como aborda os conteúdos, com informações científicas e de fontes seguras.

Diante desta perspectiva, esta pesquisa objetivou identificar os conteúdos de Evolução presentes em textos da revista de DC Superinteressante e caracterizar o discurso de DC presente nos referidos textos.

Percurso metodológico

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, a qual considera o processo mais do que o produto da pesquisa e a análise dos dados é determinada pelos variados contextos, complexidade dos agentes e do ambiente (BOGDAN, BIKLEN, 2007; FLICK, 2009).

A tipologia deste trabalho se configura como uma pesquisa documental. Para McCulloch (2004), essa tipologia se caracteriza pela análise de documentos, sejam eles de natureza física ou eletrônica. Esses documentos são construções sociais e históricas que podem oferecer evidências de continuidade e mudanças por meio do contexto em que se encontram. Para Cellard (2008), a pesquisa documental facilita que o pesquisador conheça minuciosamente os documentos, podendo levar a uma variedade de interpretações, além de possíveis novas impressões acerca desse material. Assim, faz-se fundamental a escolha cuidadosa dos documentos para o tipo de investigação pretendida.

Foram analisados sessenta exemplares da revista de DC Superinteressante correspondentes à dimensão temporal de cinco anos, de janeiro de 2011 a janeiro de 2016.

A Superinteressante é uma revista de circulação nacional presente no Brasil desde o ano 1987, publicada pela editora Abril. Inicialmente, tal revista era uma adaptação da sua versão espanhola “Muy Interesante”. Segundo dados divulgados pela editora (ABRIL, 2018), a versão brasileira de periodicidade mensal tem um público de 3.094.000 leitores, sendo 57% deles do sexo masculino, e a idade média de consumidores da revista é de 20 a 29 anos. No ano de 2018, a circulação líquida é de 152.433, com uma tiragem média de 210.000 exemplares.

Para a análise do material, foi utilizado o referencial de Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016), dividido em três etapas: a pré-análise, a exploração do material ou codificação e o tratamento dos resultados obtidos ou interpretação. Na pré-análise foi definido o *corpus* de análise da pesquisa e realizada a leitura flutuante do material, a fim de estabelecer um primeiro contato com o material. De acordo com Bardin (2016, p. 126), entende-se *corpus* como um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Em seguida, foram selecionados índices e elaborados indicadores. Os índices, segundo Bardin (2016), podem ser menções explícitas de temas dentro de uma mensagem. Para isso, foram selecionadas palavras que contêm o radical *evol-*, as quais foram organizadas em indicadores conforme suas similaridades.

A segunda etapa refere-se à exploração dos dados, em que foi realizada a escolha das unidades significantes dos textos em unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro referem-se aos segmentos de texto em que são encontrados os índices, enquanto que as unidades de contexto referem-se àquelas que conferem sentido aos registros, tendo uma dimensão mais ampla, para que se possa compreender o contexto da unidade. Para este trabalho, foi utilizada a palavra como unidade de registro e as frases ou trechos das reportagens em que tais unidades foram encontradas como unidades de contexto. Foram, assim, elaboradas as categorias de análise. Por fim, na terceira etapa, foi feita a interpretação dos resultados obtidos nas etapas anteriores.

O discurso da divulgação científica

A partir dos resultados obtidos na Análise de Conteúdo, foi feita a caracterização do discurso da Divulgação Científica de acordo com Zamboni (2001). As características usadas foram:

Quadro 1 – Características do discurso da Divulgação Científica

| | |
|---|--|
| Apelo inicial à leitura | “Impacto visual da superfície escritural da reportagem. [...] se organizam elementos informativos, arrematados sob recursos diversos para cumprir a função conativa de cativar o leitor para a leitura da matéria.” (p. 102-103) |
| Busca de Credibilidade | “Inserções de falas especializadas que contêm o nome do especialista, seu vínculo à instituição de trabalho, sua filiação a associações ou sociedades de pesquisa, sua relevância para o assunto em questão.” (p. 104-105) |
| Recurso à atratividade | Narrativas de envolvimento – “Essas pequenas histórias ilustrativas, narrativas curtas de envolvimento do leitor, constituem, a meu ver, recursos argumentativos acionados pelos enunciadores para atrair e manter o leitor interessado em toda a extensão da matéria. Essas narrativas ajudam a compor a representação de um leitor que necessita, para levar a cabo a leitura de um texto, intercalar um momento de densidade (quando toma voz a ciência) com momentos de rarefação, de leveza (quando se dá voz ao cotidiano das pessoas).” (p. 106-107) |
| | Mini resenhas – “Macro proposições de no máximo três linhas, situadas no canto superior esquerdo das páginas da esquerda, de tal modo que quando leitor vira a folha depara-se, ao primeiro olhar, com essas mini resenhas, destacadas por um corpo de letras bem maior do que o do texto. [...] Além de seu destaque visual, sua semântica também está voltada para provocar no leitor a atitude de prosseguir na leitura, para saber mais do que elas anunciam.” (p. 108) |
| | Boxes – “São seções demarcadas por linhas, faixas, fundos coloridos, que trazem conteúdos específicos, com títulos próprios.” (p. 108) |
| Interlocução direta com o leitor | Segmentos de interpelação direta – “Perguntas temáticas, à semelhança da retórica didática, que interpõe indagações no desenvolvimento da exposição [...], no intuito de conduzir o raciocínio do aprendiz pela trilha desejada, controlando, de certa forma, os mecanismos de dedução e inferência subsequentes.” (p. 111) |
| | Segmentos de intervenção representativa do destinatário – “Ao mesmo tempo em que o destinatário é interpelado como copartícipe na ‘aventura de descobrir o mundo maravilhoso da ciência’, ele é representado de uma certa maneira, e entra no cenário discursivo-textual com seus interesses, suas dúvidas, suas lacunas, suas incredulidades, elementos que o enunciador tratará de incorporar aos seus enunciados.” (p. 112-113) |
| Figuralidade do Ethos | ‘Literalização’ das narrativas – “O protagonista ou os personagens presentes no texto sofrem um distanciamento da formalidade exaustiva que tange o texto científico, abrindo espaço a um sujeito literário, mais livre, que discorre seu trajeto em forma narrativa.” (p. 114-115) |
| | Tessitura Lexical – “Metáforas inusitadas, comparações ousadas, coloquialismos, gíria popular, num sem-cerimônia discurso que beira quase à irreverência, nada comum quando o tema ascende à seriedade da ciência e dos cientistas.” (p. 115-117) |

| | |
|---|--|
| Segmentação da informação | “Um discurso multifacetado, que se permite ler por partes isoladas, sem necessariamente esgotar o todo.” (p. 119) |
| Impacto científico do Lide | “O título, juntamente com o lide, constituem o sumário da notícia, na superestrutura do texto jornalístico. Depois, há o relato jornalístico, que se desdobra em episódios e comentários, em que são incluídos os eventos, as consequências, as reações verbais, o evento principal, as conclusões, os eventos prévios e as circunstâncias.” (p. 120-121) |
| Presença de procedimentos explicativos | “Ocorrem entradas de segmentos de natureza explicativa no texto, que suspendem o desenvolvimento e a progressão das macro proposições temáticas e parecem dirigidas ao leitor leigo, [...] e cujos conhecimentos estão relativamente distanciados de seu enunciador, a quem cabe exercer uma ação didática e educativa de compartilhar os saberes expostos no texto.” (p. 101-102) |

Fonte: Zamboni (2001).

Resultados e discussões

Por meio da Análise de Conteúdo, foram elaborados oito indicadores organizados em duas categorias, *Caráter Biológico* e *Caráter Não Biológico* (Quadro 2). Os resultados serão discutidos a partir das categorias e de seus respectivos indicadores. À medida que os trechos representativos de cada indicador forem apresentados, os índices estarão destacados em negrito em cada um desses trechos. Posteriormente, a caracterização do discurso da DC será discutida, seguida da análise de tipologias de discurso.

Quadro 2 – Categorias e indicadores acerca dos conteúdos de Evolução

| Categorias | Indicadores |
|------------------------------|---|
| Caráter Biológico | Evolução como processo |
| | Teorias Evolutivas |
| | Descendência |
| | Seleção Natural |
| | Área de conhecimento/profissão/filiação teórica |
| Caráter Não Biológico | Erros conceituais |
| | Finalismo |
| | Inorgânico |

Fonte: Autoria própria (2018).

Na categoria *Caráter Biológico*, foram organizadas todas as menções à Evolução de acordo com a Evolução Biológica, tendo quaisquer outras menções que não atendem aos pressupostos de tal teoria organizadas na categoria *Caráter Não Biológico*. Primeiramente, a categoria *Caráter Biológico* aborda os aspectos biológicos que contemplam a área de conhecimento Evolução Biológica e seus temas. Para este trabalho, considera-se Evolução como processo de mudanças ocorridas ao longo de gerações em uma mesma população de uma mesma espécie. As variações na frequência gênica (ou dos alelos de um gene em uma população de uma espécie) facilitam o aparecimento de alterações genotípicas (alterações em sua constituição genética), que podem resultar em mudanças fenotípicas (mudanças observáveis) a uma população. Relaciona-se, portanto, esse conceito com a Evolução pela Teoria Sintética, que, segundo Ridley (2007) engloba ideias mendelianas sobre

hereditariedade (transmissão de características hereditárias) e darwinistas sobre seleção natural.

Em seguida, será discutida a categoria *Caráter Não Biológico*, que reúne trechos que, apesar de estarem relacionados à Evolução Biológica, não condizem com a Teoria Sintética. Erros conceituais, concepções finalistas e termos de sentido inorgânico são exemplos dessas concepções que não refletem o caráter biológico.

Caráter biológico

O indicador *Evolução como Processo* reúne os trechos que tratam a Evolução Biológica como um acontecimento processual, ocorrido ao longo do tempo em gerações de indivíduos de uma mesma população, como uma ação contínua. Segundo Ridley (2007), a diversidade pode ser ocasionada por fatores genéticos e ambientais, dependentes também de onde cada população vive e da variação genética que ocorrerá dentro daquela população, de forma não-aleatória. Nesta perspectiva, para este indicador, têm-se como exemplos os trechos abaixo:

Para os biólogos, essa capacidade de **evoluir** em grupo é um dos fatores que garantiram a sobrevivência das formigas por mais de 100 milhões de anos. (SUPERINTERESSANTE, 2013a, p. 88. Grifo nosso)

Os cientistas acreditam que, como o ser humano **evoluiu** a partir dos metazoários, o câncer é provocado por resíduos de DNA deles: fragmentos genéticos de 1 bilhão de anos atrás, que estão dentro das nossas células – e voltam à vida na forma de tumor. (SUPERINTERESSANTE, 2011a, p. 18. Grifo nosso)

No primeiro trecho, percebe-se que o autor traz que a capacidade das formigas de evoluir em grupo relaciona-se ao processo evolutivo em nível populacional, explicitado por Ridley (2007). Em revistas de DC, considera-se importante que o conceito de Evolução esteja colocado em nível populacional, a fim de que seja evitada a visão da Evolução em organismos individuais, pois essa informação não reflete de que forma acontece o processo de Evolução Biológica.

No segundo trecho, pode-se verificar uma referência ao processo evolutivo fazendo o uso de fatores genéticos. Segundo Bizzo e El-Hani (2009), a Biologia Evolutiva inclui conhecimentos de outras áreas das Ciências Biológicas fundamentais para a compreensão do pensamento evolutivo como, por exemplo, a Genética, a Biologia Molecular e a Paleontologia. Inicialmente, a Evolução Biológica era tomada somente como um processo em que modificações ocorriam em populações, sem necessariamente explicar por quais mecanismos ocorriam. Posteriormente, com o advento da Genética e da Biologia Molecular, a Biologia Evolutiva passou a estabelecer ligações entre as frequências alélicas (frequência das variações de um gene em uma população) e a diversidade dos organismos vivos, dando origem ao que é conhecido como Teoria Sintética da Evolução, Síntese Evolutiva ou Neodarwinismo.

O indicador *Teorias Evolutivas* abrange menções a diferentes teorias de Evolução Biológica. Para este indicador, também foram considerados registros de teorias precursoras à teoria sintética. Dentre essas teorias, temos como exemplos a Teoria Darwinista, que tem a seleção natural como principal mecanismo regente da Evolução Biológica, e a Lamarckista ou transformismo em que, de acordo com Ridley (2007), Lamarck discutia que as gerações de espécies mudavam de uma forma à outra, mas sem se ramificarem ou extinguírem, possuindo uma “força interna” que levava os organismos a produzir proles diferentes das gerações anteriores.

Para este indicador, têm-se como exemplos os trechos a seguir:

Esse fenômeno lembra uma antiga **teoria da evolução**, anterior à de Darwin, concebida por Jean-Baptiste Lamarck. É aquela, tão ridicularizada por professores de escola, que sugeria que as girafas ficaram com o pescoço comprido porque suas ancestrais se esticavam para alcançar os galhos mais altos das árvores. (SUPERINTERESSANTE, 2011b, p. 50. Grifo nosso)

Ela [tese do gene imortal] tem sido desenvolvida desde os anos 1970 pelo biólogo britânico Richard Dawkins, e reinterpreta a **teoria da evolução** de Darwin. (SUPERINTERESSANTE, 2013b, p. 49. Grifo nosso)

O primeiro trecho aborda a teoria evolutiva concebida por Jean-Baptiste Lamarck. É visto que o autor do texto se utiliza do clássico exemplo do pescoço da girafa ao referir-se ao trabalho de Lamarck e evidencia que no contexto do ensino ele ainda é tratado de forma depreciativa. Apesar de retratado em diversos livros didáticos, é válido destacar que Lamarck não teve o exemplo da girafa como foco de suas pesquisas. Segundo Kampourakis e Zogza (2007), o naturalista, na verdade, apenas utilizou o referido exemplo da girafa brevemente, sem necessariamente explicar de que forma o alongamento do pescoço da girafa veio a acontecer.

Os autores discutem que Lamarck foi uma figura admirável em seu tempo e que gerou diversos debates na época contrários ao fixismo ou imutabilidade dos seres vivos, tendo uma grande contribuição ao possibilitar uma visão do processo evolutivo acontecendo em um fluxo constante e de que todos os organismos descendem de ancestrais primitivos. Dessa forma, percebe-se a necessidade que textos de DC abordem corretamente a teoria de Lamarck, uma grande contribuição à história da Ciência, a fim de evitar um entendimento errôneo do trabalho do cientista pelos leitores. Portanto, entende-se que a revista, ao apontar que Lamarck desenvolveu pesquisa com girafas, possa acabar por perpetuar essa visão tradicional, o que pode acarretar em reforçar uma imagem deturpada do trabalho do naturalista para o leitor.

No segundo trecho, o autor cita a teoria do gene imortal, que foi desenvolvida pelo cientista Richard Dawkins. O pesquisador reinterpreta a teoria de Darwin, apontando que os sobreviventes dentro do processo evolutivo são os genes e não os indivíduos. O autor coloca que o material genético é o responsável pela perpetuação da espécie, e não o indivíduo em si, como colocado por Darwin, pois o indivíduo morre, mas seus genes continuam em futuras gerações (DAWKINS, 1979).

Apresentar outros nomes de pesquisadores torna-se uma funcionalidade importante do texto, pois auxilia na percepção de uma construção coletiva da Ciência, além da desconstrução da concepção do conhecimento como sendo estático e restrito a grupos seletos. É importante também que o texto de DC traga essas informações sobre as teorias acerca da Evolução Biológica, pois assim auxilia com que os leitores conheçam diferentes visões e abordagens sobre o processo evolutivo.

O indicador *Descendência* remete-se a relações de parentescos entre seres vivos. Segundo Ridley (2007), entende-se a descendência como uma característica pertencente a populações com modificações evolutivas ao longo de gerações. Para este indicador, têm-se como exemplos os trechos abaixo:

Nossos **parentes evolutivos** – outros mamíferos, aves e répteis – precisavam sempre tomar decisões rápidas. Fugir de um predador, caçar, procurar abrigo. Para todos os outros animais, reparar em tudo o que se passa ao redor significa sobreviver. (SUPERINTERESSANTE, 2012a, p. 51. Grifo nosso)

O cérebro humano quase triplicou ao longo da **evolução**. Passou de 600 cm³ no *Homo habilis* (há 2 milhões de anos) aos 1.400 cm³ do *Homo sapiens*, 150 mil anos atrás. (SUPERINTERESSANTE, 2014a, p. 43. Grifo nosso)

O primeiro trecho faz referência à ancestralidade comum entre os vertebrados amniotas (animais que possuem o âmnio em seu estágio embrionário ou fetal) e sobre os diferentes tipos de comportamento entre eles, tais como a fuga de um predador e a procura por alimento e abrigo. Neste exemplo, observou-se que a comparação do ser humano é feita em patamares semelhantes a outros seres vivos. Por não haver um enaltecimento da figura humana em detrimento de outros grupos evolutivos, evita-se, assim, que ideias antropocêntricas sejam geradas.

O segundo trecho traz comparações entre as espécies *Homo habilis* e *Homo sapiens*, mencionando mudanças no volume do cérebro entre as espécies. Essa mudança ocorreu ao longo do processo evolutivo dentro de uma mesma linhagem evolutiva, e o texto não dá enfoque a uma espécie em detrimento da outra. É importante que o texto de DC aborde evolução humana, o que pode contribuir para uma aproximação do leitor sobre a sua própria ancestralidade e origens evolutivas. Essa abordagem também pode facilitar na desmistificação de ideias evolutivas sensacionalistas e antropocêntricas, muito presentes em diversos veículos de informações científicas.

O indicador *Seleção Natural* refere-se a um dos mecanismos-chave para o entendimento da Evolução Biológica. Segundo Ridley (2007), a seleção natural refere-se ao processo em que algumas características aumentam em frequência na população em detrimento de outras menos adaptadas ao longo de gerações dos indivíduos. Dentre as condições necessárias para esse processo, estão a reprodução, a hereditariedade, a variação de caracteres individuais entre os membros de uma população e a variação da aptidão do organismo quanto a um caráter herdável.

A este indicador, têm-se como exemplos os trechos a seguir:

A imensa maioria das bactérias primitivas não queria nada com o oxigênio. Elas haviam nascido e **evoluído** num ambiente livre desse gás. (SUPERINTERESSANTE, 2011c, p. 66. Grifo nosso)

[...] os vaga-lumes que nasceram com esse instinto se reproduziram mais do que os vaga-lumes comuns, já que atraíram mais fêmeas com seu show de luzes involuntário; e uma hora os insetos sincronizados tinham deixado tantos descendentes a mais que viraram a população dominante por lá. Essa é a **explicação evolutiva**. (SUPERINTERESSANTE, 2013c, p. 48. Grifo nosso)

O primeiro trecho utiliza-se da seleção natural para explicar que somente bactérias capazes de sobreviver na ausência de oxigênio puderam sobreviver e deixar mais descendentes, aumentando em frequência naquela população. No texto de DC, é importante que sejam abordados tanto os seres macroscópicos quanto os seres microscópicos e, em especial, que sejam colocados em outros contextos que não os de seres que apenas causam doenças. Tendo em mente essa perspectiva, a revista, ao abordar os seres vivos microscópicos, possibilita ao leitor perceber esses organismos como componentes do ambiente.

O segundo trecho é relacionado ao maior sucesso reprodutivo em uma variedade de vaga-lumes perante outra. Neste caso, houve sucesso reprodutivo em um grupo de vaga-lumes capazes de sincronizar a frequência de seus clarões de luz, o que possibilitou com que pudessem atrair e procriar com mais fêmeas e, dessa forma, permitiu que o número de indivíduos dessa espécie pudesse crescer em larga escala. É visto, portanto, que o texto se utiliza da seleção natural como mecanismo atuante nesta população, pois a característica da “sincronicidade”, que permite maior aptidão naquele ambiente, aumentou em frequência por conta da geração de mais descendentes. Visto que a seleção natural é um mecanismo fundamental da Evolução Biológica, entende-se que abordar esse tema em textos de DC é importante para a compreensão do leitor acerca dos processos evolutivos.

O indicador *Área de conhecimento/profissão/filiação teórica* diz respeito a quaisquer menções ao conteúdo essencialmente biológico como área do conhecimento ou filiação de pesquisadores ou especialistas. Índices como “especializados em evolução” ou “biologia evolutiva” foram utilizados para elaborar este indicador. Fazem-se como exemplos os trechos a seguir:

‘A desextinção, na verdade, é uma reinvenção’, opina Brian Swiket, jornalista **especializado em evolução** e autor do livro *Written in Stone* (‘Escrito em Pedra’), no qual analisa o tema. (SUPERINTERESSANTE, 2014b, p. 41. Grifo nosso)

Um incrível feito científico [Sequenciamento do genoma do Neandertal] foi concluído por um grupo alemão comandado por Svante Pääbo, do Instituto Max Planck para **Antropologia Evolutiva**. (SUPERINTERESSANTE, 2011d, p. 62. Grifo nosso)

No primeiro trecho, identificou-se que a fala de um especialista foi inserida no texto, algo muito comum nos materiais de DC. No segundo trecho, é colocado que a área de

pesquisa Antropologia Evolutiva teve contribuições concedidas por Svante Pääbo, pesquisador especializado em genética evolucionista. Essa colocação dentro do texto de DC apresenta novas informações quanto ao desenvolvimento da Antropologia Evolutiva, apresentando novos aspectos a serem utilizados em outras pesquisas e que podem possibilitar a formação de mais conhecimento. É perceptível que, em ambos os trechos, as falas ou menções de especialistas e suas áreas de pesquisa e atuação estão contribuindo para reforçar informações na matéria.

A presença de falas ou nomes de pesquisadores dentro dos textos de DC não somente reforça a relevância de seus próprios trabalhos, como também contribui para a divulgação da própria pesquisa científica, transposta na voz do divulgador científico. Dessa forma, tanto a presença dos pesquisadores quanto a menção de suas áreas de trabalho podem reforçar a credibilidade do texto de DC.

Para a categoria *Caráter Biológico*, não foi identificada uma diversidade de conteúdos acerca da Evolução Biológica, o que pode comprometer a compreensão do leitor quanto a essa área de conhecimento. A maioria dos trechos representativos do contexto essencialmente biológico foi mais vista nas edições dos anos de 2011 e 2013, e o ano de 2012 teve apenas uma edição representativa. Segundo Futuyama (2002), o conceito da Evolução Biológica apresenta um papel fundamental na sociedade por estar presente em quase todos os outros campos do conhecimento. Logo, é importante que o conteúdo evolutivo abordado em canais de DC possa abranger mais conteúdos acerca da temática de forma que possa atingir um público maior.

Caráter não biológico

A seguir, serão dispostos os indicadores *Erros conceituais*, *Finalismo* e *Inorgânico*, que estão englobados dentro da categoria *Caráter Não Biológico*.

O indicador *Erros conceituais* refere-se aos trechos em que o sentido de Evolução Biológica não é condizente com a Teoria Sintética. Para este indicador, têm-se como alguns exemplos os trechos a seguir:

Para nossa sorte, e ao contrário de outros animais, somos capazes de acionar nosso neocórtex – a parte **mais evoluída** do cérebro – para tomar decisões alongo prazo. (SUPERINTERESSANTE, 2012, p. 45. Grifo nosso)

Os bichos **mais abaixo na escala evolutiva** também teriam inteligência e sentimentos, só que em níveis distintos. E Darwin estava certo. (SUPERINTERESSANTE, 2011e, p. 26. Grifo nosso)

O primeiro trecho traz a Evolução ao mencionar que o ser humano possui partes do corpo supostamente mais evoluídas que outras. Este trecho, contudo, não condiz com o processo evolutivo conforme a Teoria Sintética da Evolução, pois, nesta teoria, não se atribuem vantagens ou desvantagens a um órgão específico; as mudanças ocorrem em nível populacional, as quais podem ser vantajosas ou não no ambiente em que a população está inserida. Entende-se que essa colocação dentro do texto de DC é capaz de gerar más

interpretações sobre como o processo evolutivo funciona, pois possibilita que os leitores interpretem que tanto eles mesmos quanto outros seres vivos possuem partes do corpo “pouco” ou “mais” evoluídas que outras.

O segundo trecho utiliza-se da frase “mais abaixo da escala evolutiva”, remetendo a uma ideia equivocada de inferioridade dentro dos grupos de animais. O uso desses termos pode comprometer a leitura do público leigo, pois estabelece erroneamente relações de hierarquia ou superioridade para certos grupos, o que expõe a fragilidade destes termos dentro do texto. Essa fragilidade pode implicar ao leitor a suposição de que grupos de seres vivos podem ascender positivamente, estando a um nível de complexidade ou estágio evolutivo mais elevado do que outros. Freeman e Herron (2009), inclusive, colocam que Darwin, por exemplo, evitava o uso de termos como “inferior” ou “superior” quando abordava propostas evolutivas.

Meyer e El-Hani (2005), ao mencionarem possíveis interpretações equivocadas sobre a seleção natural, discutem que os organismos não devem ser interpretados como perfeitos ou completamente adaptáveis ao ambiente em que vivem, sem possibilidade de variação. Dessa forma, colocar conceitos ou ideias equivocadas compromete a organização do pensamento evolutivo por parte do leitor, que pode vir a interpretar o processo evolutivo de maneira descontínua e fragmentada.

A Evolução Biológica é um dos conceitos mais importantes de toda a Biologia, sendo essencial para a compreensão de todos os organismos e de sua diversidade (FUTUYMA, 2002). É necessário, portanto, que a colocação e abordagem do contexto evolutivo sejam feitas de maneira adequada, para que não causem deformações conceituais e perpassem uma imagem fragmentada da Biologia Evolutiva.

O indicador *Finalismo* refere-se à utilização de termos ou sentidos que remetam à ideia de direcionamento proposital às características hereditárias. Enquanto que o indicador *Erros Conceituais* aborda erros discordantes à Teoria Sintética, o indicador *Finalismo* propõe a Evolução como resultante de processos gerados intencionalmente pelos organismos, sendo mais específico. Condições finalistas não condizem com a Teoria Sintética da Evolução, pois podem estar ligadas à possibilidade de um organismo querer que as mudanças aconteçam, ou mesmo que haja a necessidade de acontecerem mudanças. Esses sentidos são comumente atribuídos ao ser humano e às mudanças que ocorrem em adaptações dos indivíduos. Para este indicador, têm-se como exemplos os trechos a seguir:

Os gatos não precisam nem gostam de vegetais: seu PALADAR **evoluiu** para ser 100% carnívoro. (SUPERINTERESSANTE, 2014c, p. 38. Grifo nosso)

Plantas são seres vivos que **evoluíram** de forma diferente. Nós optamos por nos mover para conseguir comida ou fugir de predadores, mas elas não. (SUPERINTERESSANTE, 2015a, p. 49. Grifo nosso)

O primeiro trecho expõe que o gato possui a dieta carnívora, mas coloca um direcionamento nesta adaptação do animal ao utilizar-se da palavra “para” e assim propõe que o animal condicionou o surgimento dessa característica. Esse pensamento, novamente, pode levar a uma caracterização equivocada do conhecimento evolutivo, pois ao utilizar-se de

concepções finalistas, torna confusa a compreensão do processo evolutivo, que dá espaço a interpretações sobre hereditariedade de forma direcional e controlada. A sua presença dentro do texto de DC deve ser evitada, pois não contribui para a compreensão de um processo evolutivo e condiciona os leitores a essa visão inadequada sobre como as adaptações surgem nos seres vivos.

O segundo trecho coloca a imobilidade das plantas como sendo um desejo ou escolha que esse grupo teria. Similarmente, coloca a característica de mobilidade aos seres humanos como dependente da escolha deles. No texto de DC, é importante ressaltar que a Evolução Biológica carece ser disposta de forma menos exagerada, para não estimular equívocos sobre escolhas ou direcionamentos intrínsecos pelos indivíduos. Uma vez que novas características que surgem em uma população não têm uma finalidade específica, é importante que essa abordagem seja evitada, pois a Evolução não tem essa perspectiva utilitarista e direcionável, como são as concepções finalistas.

O indicador *Inorgânico* reúne os índices não relacionados a seres vivos. Para este indicador, têm-se como alguns exemplos os trechos a seguir:

[...] Mas a antropologia já **evoluiu** o suficiente para encontrar algumas pistas de como viviam esses caras. (SUPERINTERESSANTE, 2011d, p. 34. Grifo nosso)

Por dois anos, os seguidores acompanharam a **evolução** da história, com direito a dar pitacos ao autor, que alterou o fim de um dos capítulos ao ouvir a opinião deles. (SUPERINTERESSANTE, 2013d, p. 12. Grifo nosso)

O primeiro trecho utiliza uma área do conhecimento, a Antropologia, para relacioná-la ao processo evolutivo, mas de forma que a própria área tivesse evoluído e passado por diversas mudanças ao longo do tempo. O segundo trecho faz uso do termo “evolução” para referir-se às mudanças ocorridas ao decorrer do enredo de uma história e seu desenvolvimento.

Segundo Ridley (2007), houve uma mudança histórica do termo “evolução”, que inicialmente tinha um significado similar à palavra “desenvolvimento”. Com o desenvolvimento da Biologia Evolutiva, o conceito de Evolução Biológica e o termo “evolução” deixaram de estar atrelados à ideia de uma forma previsível e pré-programada. Sendo assim, no contexto da DC, é necessário que o uso desses termos seja realizado de maneira cautelosa quando relacionado ao conteúdo biológico, pois, devido à diversidade de significados, a Evolução Biológica pode ser erroneamente atrelada à ideia de melhora ou progresso.

Notou-se que o conteúdo de Evolução Biológica dentro dos textos de exemplares da revista Superinteressante possui diferentes utilizações dos índices de radical *evol-*. A maioria dos textos encontrados possui terminologias ou sentidos finalistas ou que apresentam erros conceituais. Isso revela que a informação trazida pelo material pode levar a interpretações equivocadas sobre o processo evolutivo. É necessário ponderar sobre a utilização desses conceitos, tomando cuidado à colocação em um ambiente de DC, que atinge números grandes

de espectadores, sejam eles leitores, ouvintes ou telespectadores, dentre outros. Características do discurso da divulgação científica

Apresentaremos a caracterização do discurso da DC a partir dos trechos que compõem a Categoria *Caráter Biológico*. Assim, serão discutidos os trechos do material relacionados especificamente à Evolução Biológica conforme a Teoria Sintética da Evolução. Para isso, serão utilizadas as características propostas por Zamboni (2001), apresentadas individualmente.

A característica *Apelo inicial à leitura* refere-se às estratégias encontradas em textos de DC que visam atrair o leitor à reportagem. É nesse momento que o leitor tem sua atenção atraída por elementos visuais chamativos. Esses recursos visuais normalmente são dispostos na parte inicial ou introdutória da reportagem.

No texto “O segredo das formigas”, o título apresenta a palavra “formigas” demasiadamente grande formada por esses insetos, que também se apresentam espalhados pela reportagem. A palavra “segredo” remete à ideia do desconhecido, podendo gerar curiosidade ao leitor (Figura 1). Encontrou-se também apelo inicial ao leitor no título e imagens no texto “Adão, Eva e Ricardo”, que remete aos personagens bíblicos e mais um componente ao casal, sugerindo um caso extraconjugal. A capa da reportagem traz também uma ilustração simbólica bem chamativa de sua história, a maçã, que está mordida em três partes diferentes, representando uma mordida para cada pessoa envolvida.

Figura 1 – Exemplo do apelo inicial à leitura na capa da reportagem “O segredo das formigas”



Fonte: Revista Superinteressante (2013a)

Para estes exemplos, desvendar qual o segredo das formigas ou saber de que forma o personagem Ricardo está incluído na história tornam-se desafios atrativos ao leitor. Zamboni (2001) coloca que vários recursos visuais e textuais permitem, inclusive, que o leitor se

prenda ao texto por conta dos suspenses gerados pela seção inicial da reportagem. Neste caso, a identificação do leitor (ao casal Adão e Eva) e o suspense temático (o segredo das formigas) fazem parte dessa construção apelativa.

A característica *Busca de Credibilidade* refere-se à presença de falas e inserções de especialistas dentro do texto, auxiliando a construir uma imagem de credibilidade e de visibilidade ao conteúdo. Zamboni (2001) situa que existe um suporte de autoridade nos textos de DC estabelecido pela presença de falas especializadas de alguém com domínio específico na área. A seguir, estão organizados alguns exemplos que representam esta característica:

Um incrível feito científico [Sequenciamento do genoma do Neandertal] foi concluído por um grupo alemão comandado por Svante Pääbo, do Instituto Max Planck para Antropologia Evolutiva. (SUPERINTERESSANTE, 2011d, p. 62. Grifo nosso)

Pelo menos é o que diz a tese do gene imortal, uma das mais populares da biologia evolutiva. Ela tem sido desenvolvida desde os anos 1970 pelo biólogo britânico Richard Dawkins, e reinterpreta a teoria da evolução de Darwin. (SUPERINTERESSANTE, 2013b, p. 49. Grifo nosso)

O primeiro trecho apresenta diversos elementos de autoridade, como, por exemplo, a utilização do nome de um pesquisador, sua instituição de atuação e sua contribuição (neste caso, a realização do sequenciamento do genoma do Neandertal). O segundo trecho utiliza o nome de um pesquisador e refere-se ao seu trabalho, apontando a sua relevância dentro da área da pesquisa, além de informar que a tese do gene imortal reinterpreta a teoria da evolução de Darwin, uma das teorias evolutivas mais conhecidas.

Essas falas ou menções de especialistas podem conduzir o leitor a aceitar as informações apresentadas como legítimas com mais facilidade. A utilização do nome dos cientistas e sua contextualização com todas as informações no decorrer do texto auxiliam o leitor a reconhecer a autoridade que fala por meio do material de DC e a relacionar o conteúdo com informações que apresentam uma suposta veracidade e competência. Assim, a busca de credibilidade é uma importante característica da DC já que traz a pesquisa científica, seus atores e suas implicações em diferentes contextos e auxilia na difusão do conhecimento científico.

Em relação à característica *Recurso à atratividade*, Zamboni (2001) propõe que determinados recursos auxiliam na atratividade do texto ao leitor à medida que aspectos outrora não destacados ganham maior atenção no texto. Para esta característica, têm-se três recursos: as *Narrativas de envolvimento*, as *Mini resenhas* e os *Boxes*.

O recurso *Narrativas de envolvimento* utiliza-se da inserção de personagens ilustres ou famosos nos contextos cotidianos ou menos distantes da realidade do leitor, podendo atraí-lo ou aproximá-lo da figura ilustre. Zamboni (2001) reflete que o texto de Divulgação se utiliza dessa estratégia para alternar entre momentos de densidade, pela presença da autoridade ou personalidade, e momentos de suavidade e leveza, ao revelar aproximações entre o cotidiano do leitor e o personagem ilustre. Para ilustrar essa característica, tem-se o exemplo abaixo:

Você conhece os heróis da física e da biologia: sabe que a maçã caiu na cabeça de Newton e que Darwin viajou no Beagle e criou a teoria da evolução? (SUPERINTERESSANTE, 2011f, p. 92. Grifo nosso)

O texto apresenta Newton e Darwin como personagens de suas histórias para apresentar, em seguida, a ideia central: histórias envolvendo personagens da Química. Ao utilizar-se dessas histórias ilustrativas, o leitor é apresentado a informações sobre os cientistas, configurando-se como uma tentativa de aproximação do leitor a Newton e Darwin.

No exemplo acima, destaca-se também outra característica: Newton e Darwin são apresentados como heróis da Ciência. Esse entendimento de heroísmo na Ciência confere aos cientistas o título de “heróis” por situações que remetem a atos simples, rápidos e infalíveis, não refletindo a trajetória deles até a conclusão de suas teorias. Tal como explicitado por Gil-Perez et al. (2001), não se trata de dispor uma “imagem correta” sobre a construção do trabalho científico, mas de evitar a colocação dessas nomenclaturas e, assim, evitar simplificações, elitismo e deturpações. Praia, Cachapuz e Gil-Perez (2002, p. 8) alertam que “deve evitar-se a excessiva simplificação da estrutura e do papel desempenhado pelas teorias, já que quando tal acontece está a dar-se uma ideia de Ciência finalizada”. É importante, portanto, que a utilização do nome dos cientistas e de seus trabalhos seja feita com cautela, valorizando o aspecto colaborativo da Ciência.

Tal cuidado se torna ainda mais relevante à medida que o texto de DC também tem a função de apresentar os aspectos da cultura científica de forma que o leitor possa compreender o contexto e informações científicas de forma a evitar um entendimento equivocado ao leitor sobre como se faz Ciência. Esse cuidado é essencial, pois o material pode alcançar um público bastante heterogêneo, com formações diferentes e, muitas vezes, leigo nos assuntos abordados.

Outro recurso à atratividade são as chamadas *Mini resenhas*. Para este trabalho, mini resenhas foram consideradas como frases ou textos curtos com destaque visual fora do corpo do texto principal, incluindo informações adicionais às apresentadas a esse mesmo texto. Para ilustrar essa característica, tem-se como exemplo a Figura 2:

Figura 2 – Mini resenha do texto Adão, Eva e Ricardo

seu DNA tem um pouco desse hominídeo. Não tem jeito.

Da mesma forma que alguns genes neandertais sobrevivem, é possível que alguns costumes tenham sido transmitidos deles para seus conquistadores sapiens. Os detalhes, é claro, estão perdidos para sempre – também não dá para saber se o mais comum era um neandertal macho transar com uma sapiens fêmea ou o contrário. Mas a antropologia já evoluiu o suficiente para encontrar algumas pistas de como viviam esses caras. O que os cientistas fazem é observar os costumes de agrupamentos humanos isolados que até hoje preservam os modelos sociais mais simples que existem. São os caçadores-coletores, povos nômades que mantêm sua população sempre em pequeno número (em razão da disponibilidade de alimento). Tudo indica que Adão, Eva e seus namorados viviam como eles.

Mas descobrir que eles que passavam a existência em grupos pequenos, de mais ou menos indivíduos, estabelecidos basicamente em torno de relações familiares e de parentesco próximo, e que praticavam o nomadismo não é realmente saber muito sobre eles. Só que de acordo com o antropólogo americano Donald Brown, da Universidade da Califórnia, dá para concluir muito mais do que isso.

Brown compilou outras características básicas que são comuns a todas as sociedades humanas. E concluiu que as primeiras tribos de todos os tempos provavelmente viviam dessa forma. De que forma?

TODO SER HUMANO QUE NÃO SEJA 100% AFRICANO TEM UM POUCO DE sangue neandertal

forme esses grupos foram se multiplicando e se espalhando pelo globo. Os linguistas estão tão acostumados quanto os biólogos a fazer árvores evolutivas de seus objetos de estudo. Intuitivamente, dá para perceber que muitos idiomas são aparentados com outros (basta ver a semelhança entre português e espanhol). Os especialistas pegam isso e vão bem mais longe: reconstroem a genealogia completa das línguas. No topo, dizem eles, deve haver uma só linguagem, e ela deve ter sido falada pelos primeiros humanos.

O idioma de Adão

Independentemente da época em que surgiu, a primeira língua nasceu mesmo na África. Ou pelo menos é o que sugere uma nova análise feita por Quentin Atkinson, psicólogo da Universidade de Auckland, na Nova Zelândia. Ele usou uma técnica inédita para identificar a idade das línguas: o número de fonemas presentes em cada uma delas.

Ele partiu do princípio de que, quanto mais fonemas tem um idioma, mais antigo ele é – os sons iriam se acumulando na língua ao longo dos milênios. Curiosamente, no mundo todo, os que têm mais dessas unidades sonoras básicas estão no sul da África, o continente onde a Eva mitocondrial e o Adão do cromossomo Y viveram e morreram. Bom, se é claro que os idiomas atuais do sul da África são os mais antigos, também é fato que eles provavelmente guardam pouca semelhança com a “língua-mãe” – caso realmente tenha havido uma. Se meia dúzia de séculos já muda

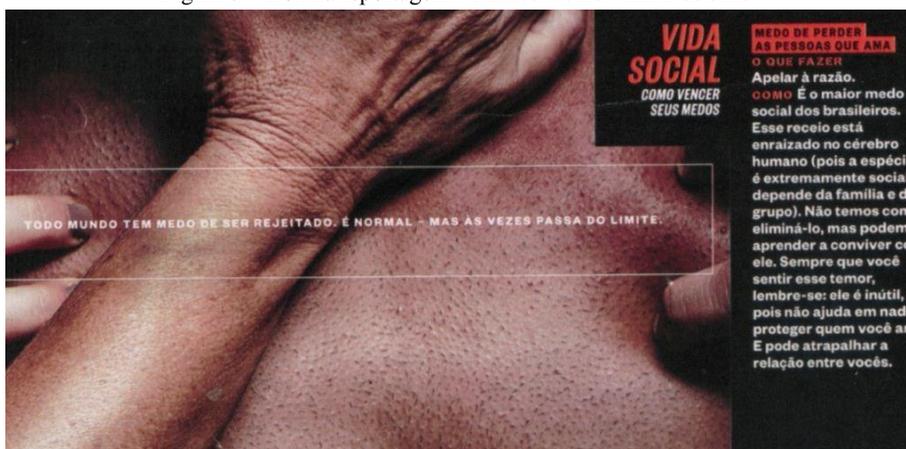
Fonte: Revista Superinteressante (2011d)

No exemplo acima, a mini resenha apresenta uma informação adicional sobre o compartilhamento de genes entre os seres humanos atuais de origem não africana e os neandertais. A presença desta característica na superfície da reportagem é também de grande importância para prender o leitor ao texto de DC. Zamboni (2001) discute que esse destaque visual, em letras grandes, de cores chamativas e quebrando a estrutura do texto, é colocado ao longo do texto para que possa ser um dos primeiros elementos a chamar a atenção do leitor ao iniciar a leitura da página. Assim, o leitor poderá aproveitar ainda mais informações, dado que as mini resenhas, por vezes, incluem informações adicionais.

Ainda que a mini resenha da figura 2 cumpra seu papel enquanto uma característica de DC, há de se fazer uma ressalva quanto ao seu conteúdo. Percebeu-se que tal texto aponta o sangue como o componente hereditário, e não o gene. A maneira como tal informação está disposta pode levar o leitor a um entendimento equivocado quanto ao que realmente é hereditário dentro da linhagem evolutiva do grupo. Como o texto de DC é popularizado para o público leigo, é importante evitar-se dispor informações que podem levar a interpretações equivocadas. Neste caso, a estratégia de apelo adotada, com informações ambíguas, mostra-se como questionável, pois pode levar à interpretação errônea por parte do leitor.

O terceiro recurso à atratividade são os *Boxes*. Para este trabalho, os *Boxes* foram considerados como seções delimitadas por linhas, faixas ou fundos coloridos que trazem informações-chave da reportagem, podendo apresentar títulos próprios ou não. Esse componente auxilia que o leitor não se disperse da leitura. Caso isso aconteça, os boxes podem ainda alcançar o leitor, lhes oferecendo a leitura de um texto “extra”. Para ilustrar essa característica, tem-se como exemplo a figura 3.

Figura 3 – Box na reportagem “Medos: como vencer os seus”



Fonte: Revista Superinteressante (2014a)

Esse box tem, assim como a mini resenha, a função de proporcionar uma leitura extra, apresentando informações específicas sobre a temática da reportagem. Na figura 3, percebeu-se que os boxes desempenham um importante papel ao trazer informações relevantes ao leitor sobre a temática abordada. As imagens que compõem o texto ocupam quase toda a página e os boxes, sobrepostos às imagens, possuem alta relevância para este texto, pois constituem o passo a passo para a perda dos medos, tema abordado pela matéria.

A característica *Interlocução direta com o leitor* refere-se a segmentos dispostos ao longo do texto de DC que buscam por uma participação mais ativa do leitor, aproximando-o ao autor. Para esta característica, têm-se dois segmentos: os *Segmentos de interpelação direta* e os *Segmentos de intervenção representativa do destinatário*.

Os *Segmentos de interpelação direta* referem-se à inserção de perguntas elaboradas pelo autor para conduzir e auxiliar na linha de raciocínio do leitor. Para este segmento, tem-se o exemplo a seguir:

Você morre, mas os genes dos seus olhos azuis podem sobreviver nos seus filhos e netos, certo? Logo, quem está mesmo no jogo da evolução não é você, são seus olhos azuis – os genes responsáveis por olhos azuis, na verdade. E isso vale para qualquer gene, claro. (SUPERINTERESSANTE, 2015b, p. 58. Grifo nosso).

Entende-se que no trecho acima, a interlocução direta tende a minimizar o distanciamento entre o autor e leitor. Nesta proposta, existe uma tentativa de aproximação do pensamento entre aquele que escreve e aquele que lê, pelo uso de perguntas. Essa característica torna-se notável para o texto de DC, pois o leitor, convidado a se posicionar para acompanhar o raciocínio do autor, torna-se menos passivo ao longo de sua leitura.

Já os *Segmentos de intervenção representativa do destinatário* referem-se à coparticipação do leitor no texto em conjunto com o autor. Para tal, o texto dispõe de pronomes tais como “tu”, “você” e “seu”, por exemplo, bem como frases no modo imperativo

e frases em segunda ou terceira pessoa, no caso do pronome “você” vir oculto. Para esta característica, tem-se como exemplo o trecho a seguir:

Você conhece os heróis da física e da biologia: **sabe que** a maçã caiu na cabeça de Newton que Darwin viajou no Beagle e criou a teoria da evolução. (SUPERINTERESSANTE, 2011f, p. 92. Grifo nosso)

No trecho acima, entende-se que as interlocuções diretas se valem de verbos e pronomes convidativos para atrair o leitor ao texto. O autor reduz novamente a distância entre os interlocutores, de forma convidativa, com o leitor passando a assumir um caráter mais participativo.

Em relação à característica *Figuralidade do Ethos*, existem elementos do texto de DC que determinam sua entonação e ritmo, como pela construção de narrativas e enunciações menos formais. Para esta característica, podem-se apontar dois subtópicos: a *“Literalização” das narrativas* e a *Tessitura lexical*.

A característica *“Literalização” das narrativas* refere-se à aproximação do leitor a um sujeito literário e participante do contexto de que fala o texto de DC, como que integrante de uma narrativa. Assim, a presença dessa característica pode gerar expectativas no leitor, aumentando sua curiosidade sobre a temática abordada.

A cena épica é observada por um casal de humanos, escondidos em um bosque. Mas não se trata de neandertais vestidos de peles e armados de clavas. É um casal de turistas usando roupas do século 21 – e com celulares em riste para filmar o duelo. [...] Essa cena pode parecer saída de um livro de ficção científica – como Jurassic Park, de Michael Crichton, que especula sobre o que aconteceria se os dinossauros fossem trazidos de volta à vida. (SUPERINTERESSANTE, 2014b, p. 41. Grifo nosso)

No trecho citado anteriormente, o autor sugere um cenário imaginativo para, em seguida, informar que tal cenário pode estar mais próximo da realidade do leitor do que este é conduzido a imaginar inicialmente. Neste exemplo, percebeu-se o uso de alguns elementos semelhantes aos de uma narrativa em um texto literário, como, por exemplo, a menção de um cenário épico e menções a obras de ficção. Dessa forma, o leitor pode ser levado a outras experiências imaginativas. O uso desse recurso no texto de DC pode ser benéfico ao leitor, pois o vincula a uma experiência mais próxima desse tipo de texto, inserindo o leitor em uma “aventura”.

A característica *Tessitura lexical* apresenta uma suspensão das formalidades comuns de textos científicos, que podem vir carregados de jargões, termos técnicos e linguagem culta. Assim, o texto de DC assume e proporciona uma linguagem mais informal e leve por meio de falas ou disposições espontâneas, metafóricas e/ou coloquiais, tal como no exemplo a seguir:

Dormir é uma delícia – mas, do ponto de vista da evolução, é um comportamento difícil de explicar. Para o **homem das cavernas, dormir podia significar nunca mais acordar**, pois a chance de ser atacado por um predador era grande. (SUPERINTERESSANTE, 2013e, p. 48. Grifo nosso)

Neste recorte, identificou-se uma linguagem mais coloquial e metafórica, proporcionando uma maior leveza e simplicidade ao texto. Zamboni (2001) afirma que esses recursos são dispostos no texto de DC para facilitar a compreensão da mensagem pelo leitor, de maneira que fique mais atrativa. Entende-se que a revista utiliza esse recurso de forma a reforçar a intenção de uma linguagem mais atrativa, que é rompida pela descontração e informalidade causadas pelas gírias e metáforas, aos novos e/ou frequentes leitores de revistas de DC.

Sobre o “tom” dos textos da DC, entende-se que é preferível a utilização de um tom ameno e mais coloquial. Caso assuma um caráter estritamente formal e complexo, conceitual ou estruturalmente, o texto de DC acabará perdendo uma de suas principais características em relação ao seu discurso. À linguagem científica são conferidas novas características, fazendo com que a linguagem da DC, por se tratar de trabalho de comunicação em massa, passe a constituir um novo discurso, com respectivos objetivos, estrutura e interlocutores. A tessitura lexical mostra-se uma característica fundamental da DC, pois oferece espaço ao autor em “dar corpo ao seu texto” (ZAMBONI, 2001, p.114) e partilhar maior entrosamento com o leitor.

A característica *Segmentação da informação* faz com que o texto de DC possa ser lido por partes isoladas, sem que o leitor necessite ler a matéria por inteira para entender a temática abordada. Assim, o evento principal da matéria pode ser representado e lido separadamente, de forma descontínua. Para ilustrar essa característica, tem-se como exemplo o texto “Os sete maiores mistérios do universo”, em que são apresentadas sete questões “difíceis” e aparentemente sem solução, colocadas independentes umas das outras no decorrer do texto, podendo, assim, ser lidas de forma descontínua.

A característica *Impacto científico do lide* refere-se ao impacto gerado pelo sumário da matéria a ser lida, composto pelo seu título e seu lide. O lide, ou *lead*, é um conjunto de sentenças que representa as conclusões a serem feitas ao longo de todo o corpo do texto, mas de forma resumida e menos contextualizada. O lide é encontrado logo no começo da matéria e traz as informações de maior destaque, como, por exemplo, quem são os personagens principais, onde a situação aconteceu e por quê. O lide auxilia o leitor que “está com pressa” e que dispõe de pouco tempo para conseguir ler a notícia com todos os seus detalhes. Dessa forma, o lide expõe os eventos da notícia, propiciando uma leitura rápida, mas altamente informativa. Para ilustrar essa característica, tem-se como exemplo o trecho a seguir:

O casal-maior da Bíblia existiu, mas não do jeito que você imagina. **Eva**, cientificamente falando, é a **ancestral comum entre todos os Homo sapiens vivos agora**. Todos nós temos uma única tatata[...]tataravó. Essa é a Eva da vida real, uma mulher que viveu há 200 mil anos. Adão? Bom, **a ciência sabe que todos os sapiens machos que existem hoje têm um ancestral comum – é o Adão da ciência**. E ele nasceu mais de 100 mil anos depois. **Adão e Eva, portanto, não se conheceram**. E essa história fica mais louca ainda: existe um terceiro elemento aí, que não é nem a mulher que deu origem a nós nem o patriarca de todos os machos modernos. É um amante, digamos assim. **Porque hoje a ciência já sabe que a maior parte da humanidade tem outro ancestral comum: o neandertal**. Você conhece: a espécie prima da nossa, só que 200 mil anos mais antiga, e que acabou extinta dezenas de milhares de anos antes de o homem ocupar a Mesopotâmia – o lugar que a Bíblia chamaria de Jardim do Éden, a morada do Adão e da Eva tradicionais... **Mas só**

agora a ciência começa a desvendar a realidade sobre a nossa origem. (SUPERINTERESSANTE, 2011d, p. 59. Grifo nosso).

O lide pode ser encontrado no começo do texto “Adão, Eva e Ricardo”, apresentando um breve resumo sobre os tópicos a serem abordados por todo o texto, envolvendo os aspectos religiosos, evolutivos e sociais. O recurso do lide é um importante papel no texto de cunho jornalístico, pois, com a leitura dele, o leitor pode ser cativado pela matéria e seguir para procurar por outros detalhes. Mesmo que esse texto não chegue a ser lido completamente, o leitor estará mais propenso a captar a mensagem principal.

A característica *Presença de procedimentos explicativos* refere-se a breves explicações ou conceituações de conhecimentos supostamente distantes do leitor leigo, tendo a função de facilitar o entendimento de sua leitura. Para ilustrar essa característica, tem-se como exemplo o trecho a seguir:

O cérebro humano quase triplicou ao longo da evolução. Passou de 600 cm³ no *Homo habilis* (há 2 milhões de anos) aos 1.400 cm³ do *Homo sapiens*, 150 mil anos atrás. Nossa massa cinzenta foi crescendo e ganhando camadas, cada uma mais complexa que a anterior, até chegar ao **neocórtex – sua parte mais externa, enrolada como uma linguiça, responsável por funções mentais como pensamento e linguagem.** (SUPERINTERESSANTE, 2014a, p. 17. Grifo nosso).

No trecho acima, identificou-se um procedimento explicativo quando foi apresentada uma caracterização ao termo “neocórtex”. Em alguns textos, a substituição de certos termos é difícil; eis, então, a necessidade de uma explicação. Zamboni (2001) explica que cabe ao texto de DC exercer essa função educativa quanto à presença de termos mais complexos ou rebuscados. Mesmo nos textos com um grau maior de cientificidade, é necessária a presença de explicações, pois não é possível prever qual leitor esse material poderá alcançar. O divulgador deve, portanto, utilizar de seus melhores recursos para poder atrair o leitor ao ambiente da DC, sendo cuidadoso quanto aos termos, conceitos e contextos não condizentes com a realidade do leitor.

Pode-se perceber que a DC é constituída por várias particularidades e o divulgador poderá optar por essas diferentes estratégias para conseguir atingir o público leigo ao qual a revista se destina. Essas estratégias, sejam textuais ou imagéticas, são fundamentais a esse tipo de texto, uma vez que, caso presentes, podem aproximar o leitor ao conhecimento científico e, neste caso, à Evolução Biológica.

Considerações finais

O texto de DC é um recurso que pode proporcionar o acesso de pessoas leigas ao conhecimento científico. Esse material, amplamente difundido, possui muitas características que podem auxiliar na compreensão das diversas áreas da Ciência e também cativar o leitor quanto ao universo da Ciência. A Evolução Biológica, área integradora de toda a Biologia, é um conteúdo essencial a ser abordado nesse contexto. Neste trabalho, identificou-se que o

material analisado dispõe conteúdos de Evolução de forma biológica e não biológica. A partir das análises, verificou-se que a Evolução Biológica, por diversas vezes, estava ligada a erros conceituais, finalismos e aspectos inorgânicos, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo evolutivo pelos leitores. A caracterização do discurso da DC auxiliou na compreensão mais ampla do material e das informações que são direcionadas ao público leigo leitor da revista Superinteressante, entre eles, recursos visuais e textuais. Dessa forma, é importante que os textos de DC possuam informações claras que possam contribuir com uma correta divulgação do conteúdo de Evolução Biológica entre outros conceitos científicos, a fim de promover um diálogo de qualidade com o leitor.

Referências

AIRES, J. et al. Divulgação científica na sala de aula: um estudo sobre a contribuição da revista Ciência Hoje das Crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4, 2003, Bauru. Atas... Bauru, 2003.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BIZZO, N.; EL-HANI, C. N. O arranjo curricular do ensino de evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. Filosofia e História da Biologia, São Paulo, v. 4, p. 235-257, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. Boston: Pearson, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1998, 58p.

BROCKINGTON, G.; MESQUITA, L. As consequências da má divulgação científica. Revista da Biologia, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-34, 2016.

BUENO, W. C. Jornalismo científico no Brasil: os compromissos de uma prática dependente. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

BUENO, W. C. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável. São Paulo: All Print, 2009, p.157-178.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. Inf. Inf., Londrina, v. 15, n. 1esp, p. 1-12, dez. 2010

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. Anais do VII ENPEC. Belo Horizonte: ABRAPEC, v.1, p.1-11, 2009.

DAWKINS, R. O gene egoísta. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DOBZHANSKY, T. Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, v. 35, n. 3, p. 125-129, mar. 1973.

EDITORA ABRIL. 2018. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/superinteressante/plataformas/revista-impressa>. Acesso em: 27 maio 2018.

FRAGA, F. B. F. F.; ROSA, R. T. D. Microbiologia na revista Ciência Hoje das Crianças: análise de textos de divulgação científica. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 199-218, mar. 2015.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v.5, n. 1, p. 3-31, maio 2012.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

FREEMAN, S.; HERRON, J. C. Análise evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUTUYMA, D. J. Biologia evolutiva. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002.

GIL-PEREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

KAMPOURAKIS, K.; ZOGZA, V. Students' preconceptions about evolution: how accurate is the characterization as "Lamarckian" when considering the history of evolutionary thought?. *Science Education*, v. 16, p. 393-422, 2007.

MCCULLOCH, G. Documentary research: in Education, history and the social sciences. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MEYER, D.; EL-HANI, C. N. Evolução: o sentido da biologia. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

RIDLEY, M. Evolução. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SUPERINTERESSANTE. Câncer surgiu há 1 bilhão de anos. 2011a. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/cancer-surgiu-ha-1-bilhao-de-anos/#:~:text=Os%20cientistas%20acreditam%20que%2C%20como,vida%20na%20forma%20de%20tumor.> Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Os genes não definem nosso destino. 2011b. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/os-genes-nao-definem-nosso-destino/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Apocalipses reais: 12 maneiras de o mundo acabar. 2011c. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/apocalipses-reais-12-maneiras-de-o-mundo-acabar/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Adão, Eva e Ricardo. 2011d. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/adao-eva-e-ricardo/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Cientistas descobrem o que passa pela cabeça dos animais. 2011e. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/cientistas-descobrem-o-que-passa-pela-cabeça-dos-animais/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Escolhas. 2011f. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/escolhas-17/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Fuja das armadilhas da distração e aprenda a se concentrar. 2012a. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/fuja-das-armadilhas-da-distracao-e-aprenda-a-se-concentrar/#:~:text=Nossos%20parentes%20evolutivos%20%E2%80%93%20outros%20mam%C3%ADferos,passa%20ao%20redor%20significa%20sobreviver.> Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. O que você pode aprender com as formigas. 2013a. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-segredo-das-formigas/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Qual é o sentido da vida?. 2013b. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/qual-e-o-sentido-da-vida/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Exames de gente. 2013c. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/exames-de-gente/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. O escritor sem rosto. 2013d. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/o-escritor-sem-rosto/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. O que acontece enquanto você dorme. 2013e. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/o-que-acontece-enquanto-voce-dorme/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Medos: como vencer os seus. 2014a. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/medos-como-vencer-os-seus/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Ressurreição. 2014b. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/ressurreicao-2/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Como os gatos veem o mundo. 2014c. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/como-os-gatos-veem-o-mundo/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Esta arvorezinha é mais inteligente do que você. 2015a. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/esta-arvorezinha-e-mais-inteligente-do-que-voce/#:~:text=Plantas%20s%C3%A3o%20seres%20vivos%20que,dariam%20mal%20se%20apostassem%20nisso.&text=Se%20um%20animal%20comer%2090,uma%20planta%2C%20ela%20ainda%20vive>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Richard Dawkins: o profeta de Darwin. 2015b. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/ele-esta-no-meio-de-nos/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 1, p. 124–131, 2004.

VARELLA, M. A. C.; CORSO, J. A importância do tributo a Alfred Wallace para o Ensino de Ciências. In: ARAUJO, L. A. L. (Org.). *Evolução Biológica: da pesquisa ao ensino*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 271-296.

ZAMBONI, L. M. S. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

Knowledge management: an exploratory study for knowledge transfer in a university

Gestão do conhecimento: um estudo exploratório para transferência de conhecimento em uma universidade

Telma Bertolazo*
Rejane Sartori**
Nelson Tenório***

Abstract

At present time educational and scientific organizations face dynamic and competitive environments that urge for innovation in their knowledge transfer processes. For that, they can count on a set of tools and techniques to better manage knowledge. Thus, the objective of this study is to suggest Knowledge Management tools and techniques that favor the transfer of knowledge in the development of organizational processes. The study carried out in the lato sensu postgraduate sector of a university located in the south of Brazil which started its activities 30 years ago, has a qualitative and exploratory character, as the methodological procedures employed were documentary research and an ethnography study. The primary data was collected through participant observation. The findings show that there are three major organizational processes in Educational institutions: "enrolling students", "accompanying students" and "operationalizing classes". Those processes involve 18 activities resulting in the fragmentation of knowledge. Thus, six Knowledge Management tools and techniques were suggested to support knowledge transfer in the organizational processes namely: benchmarking, practical community, collaboration tools, lessons learned, best practices, and storytelling.

Keywords: Knowledge management. Knowledge transfer. Higher education institution.

* Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações pelo Universidade Cesumar/Unicesumar, Brasil; Brasil; E-mail: tel_bertolazo@hotmail.com

** Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Universidade Cesumar/Unicesumar. Pesquisadora do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação/Iceti, Brasil; E-mail: rejanestr@gmail.com

*** Doutorado em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Cesumar/Unicesumar. Pesquisador do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação/Iceti, Brasil; E-mail: nelson.tenoriojr@gmail.com

Resumo

Atualmente, as organizações educacionais e científicas enfrentam ambientes dinâmicos e competitivos que exigem inovação em seus processos de transferência de conhecimento. Para isso, contam com um conjunto de ferramentas e técnicas para melhor administrar o conhecimento. Assim, o objetivo deste estudo é sugerir ferramentas e técnicas de Gestão do Conhecimento que favoreçam a transferência de conhecimento no desenvolvimento de processos organizacionais. O estudo realizado no setor de pós-graduação *lato sensu* de uma universidade localizada no sul do Brasil que iniciou suas atividades há 30 anos, tem caráter qualitativo e exploratório, pois os procedimentos metodológicos empregados foram a pesquisa documental e o estudo etnográfico. Os dados primários foram coletados por meio da observação participante. Os resultados mostram que existem três processos organizacionais principais nas instituições de ensino: "matricular alunos", "alunos acompanhantes" e "operacionalizar as aulas". Esses processos envolvem 18 atividades resultando na fragmentação do conhecimento. Assim, seis ferramentas e técnicas de Gestão do Conhecimento foram sugeridas para apoiar a transferência de conhecimento nos processos organizacionais, a saber: *benchmarking*, comunidade prática, ferramentas de colaboração, lições aprendidas, melhores práticas e *storytelling*.

Palavras-chave: Gestão do conhecimento. Transferência de conhecimento. Instituição de ensino superior.

1 Introduction

Knowledge is considered an essential factor for the competitiveness of organizations. It is an intangible resource that helps people to perform tasks and activities, make decisions, implement processes, and generate innovation (SILVA; JULIANI; DIAS, 2016).

As knowledge is the fundamental raw material in educational and scientific institutions whose aim is to create and disseminate knowledge, managing is a significant challenge faced by them. It is against this backdrop that Knowledge Management (KM) has stood out as a field of research and studies that aims to manage the intangible capital of organizations. KM consists of the deliberate and systematic coordination of people, technology, processes, strategies, and organizational structure, aiming to add value through the reuse of knowledge and innovation (DALKIR, 2017). It is a cyclical process formed by a set of activities that aims to acquire, store, disseminate, share, and apply knowledge (CEN, 2004).

For organizations to obtain competitive organizational advantages, knowledge creation and transfer are essential (JOSHI; SARKER; SARKER, 2007; SZULANSKI; CAPPETTA; JENSEN, 2004; LATILLA et al., 2018). Knowledge transfer is an exchange process of both explicit and tacit knowledge between two or more agents, during which one of the agents purposely receives such experience, provided by another agent, and applies it to some activity, process, product, or service (LATILLA et al., 2018). Thus, knowledge transfer improves the organization's ability to carry out its activities, increase its value, productivity, and competence (DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

In organizations, transferring knowledge among its employees can avoid fragmentation of organizational expertise and, consequently, its loss. The fragmentation of organizational knowledge has been the subject of study in different areas, such as technology (REFINETTI, 1989; TENÓRIO et al., 2017), health (PORTA et al., 2007), economics

(LESLIE, 2002), social sciences (LESLIE, 2003; BEATE, 2017) and ecology (DAWSON et al., 2018). Organizational knowledge, when fragmented, does not flow across the organization, remaining restricted to one person or group of people (BEATE, 2017). Besides, this fragmentation causes loss of knowledge as people tend to not remember the issue discussed, even when using technological tools. Thus, the organization that manages its knowledge is benefited and more likely to innovate in products and services, while remaining sustainable in the market in which it operates (TENÓRIO et al., 2017). Therefore, organizations have been restructuring their processes and activities, and implementing new action strategies, developing and adopting new organizational designs, new instruments, and operational methodologies (LASTRES, 1999) to avoid fragmentation of knowledge.

Within universities, there are several processes and respective activities that must be carried out to guarantee their competitiveness in the market, and thus, transferring knowledge among their collaborators is essential in an attempt to mitigate the fragmentation of organizational expertise which results in its loss. Buchele et al. (2016) argue that educational institutions that employ KM tools and techniques achieve better results, such as the improvement of processes, the advancement of a culture focused on knowledge, and the creation of an innovation dynamic that allows a competitive position in the operating market.

Knowledge represents a fundamental factor for individuals and the organizations, and in our days has become a valuable resource to be managed. Therefore, using the tools and techniques that allow for the optimizing of their processes that results in a better management of the institutional knowledge becomes a necessary action for such institutions. In this sense, this article aims to suggest KM tools and techniques that favor the transfer of knowledge in the development of organizational processes. The study was carried out in the *lato sensu* postgraduate section with the purpose of how to avoid fragmentation of corporate knowledge.

This article is structured in five sections. In addition to this introduction, the following section contains the theoretical background regarding KM, particularly on knowledge transfer. In the sequence, the third section reports the methodological procedures used, and the fourth presents the results of the research, followed by the discussion. Finally, the fifth and last section contains the conclusions supported by the bibliographic references used in the article.

2 Knowledge management and knowledge transfer

Due to the evolution in the Industrial Age, knowledge became a fundamental source in the competitive process of organizations, being considered as essential for the survival of different types of organizations in the market. Therefore, it represents a fundamental factor in contemporary times, becoming an essential intangible resource to be managed in organizations. As stated by Davenport and Prusak (2003), in today's globalized society, successful organizations are capable of transforming information into knowledge and using it to increase the value of their products and services. In this way, knowledge becomes the main asset of organizations and is understood in two aspects: the first deals with a philosophical perspective, in which knowledge results in the culture of individuals and organizations; the second from a management perspective, in which knowledge is a good that must be managed to obtain benefits through its use (LENZI, 2014).

The discussions about KM arose with the need to encourage specialized knowledge, which is intangible and obtained in organizations, to use it optimally from a management perspective in the decision-making process, differentiating it from tangible elements such as information and the data, both abundant in the organization (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). The success of KM is related to four pillars made up of the elements people, processes, technology, and strategy. However, the importance of people and the development of a culture focused on knowledge, supported by appropriate and efficient methods through technology (SERVIN; DE BRUN, 2005).

KM consists of a cyclical process that seeks to identify how organizations deal with existing knowledge to generate value. This process is formed by a set of activities that aim to acquire, store, disseminate, share and apply knowledge efficiently and in line with the organization's objectives (DOROW; CALLE; RADOS, 2015).

Knowledge transfer is an act of sharing, internalizing, and using knowledge between people. However, access to knowledge depends on people willing to give it up, make it explicit, share it (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Therefore, the difficulty of transferring knowledge depends on the type of experience that will be treated. The knowledge that has an incidence of more or less specific aspects can be expressed in procedures, represented in documents, databases, and transferred more quickly. However, it appears that the transfer of tacit knowledge usually requires personal contact (DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

The efficiency of knowledge transfer is related to the participation of appropriate means that facilitate this process. These means include both the presence of qualified people to teach and the technological resources and mechanisms applicable to the transfer (SUN; SCOTT, 2005; SZULANSKI; RINGOV; JENSEN, 2016). For Scott and Sarker (2010), the successful transfer of knowledge requires not only that the receiver has internalized the new knowledge, but also that the company can apply it. Thus, the simple availability of expertise does not mean its effective transfer (DAVENPORT; PRUSAK, 2003).

Knowledge transfer is not a simple process, and the result cannot be considered accurate since several factors can intervene in the final result (SZULANSKI, 2000). Thus, Disterer (2001) and Bock, Kankanhalli and Sharma (2006) suggest that KM practices, once structured, can contribute to a successful transfer of knowledge in organizations. Therefore, the fundamental for this process is the change of culture existing in the organization, considering the evolution of the relationships between individuals, to be possible to transfer knowledge through KM tools and techniques.

In his studies on knowledge sharing in the educational sector, Lenzi (2014) identified that authors such as Rao (2005) and Orofino (2011) report that it is necessary to use methods and techniques to support the KM process. Rao (2005), for example, suggests KM tools to:

- a) Encode knowledge, in which knowledge is preserved in a structured way, which is represented in the form of images, text files, database, video;
- b) recover knowledge, which occurs from computer systems for data recovery and virtual environments for searching and collecting information;
- c) transfer knowledge, making it possible to share knowledge in collaborative online or face-to-face, information and communication technology environments;

- d) create knowledge, which helps and supports the group decision, the emergence of new creative ideas.

In turn, Davenport and Prusak (2003) argue that KM tools are resources used in the application of practices, to model part of the knowledge that exists in people and corporate documents, making it available to the entire organization. In this way, they can favor the knowledge transfer process in organizations, since it provides better treatment and use of knowledge, thus contributing to leveraging the organizations' competitiveness.

The Asian Productivity Organization (APO), to support the implementation of KM, published a manual prepared by KM experts and professionals from Asia, Europe, and the United States with KM tools and techniques to assist small and medium-sized companies. Thus, for each KM process identified by APO, that is, identification, creation, storage, sharing, and application of knowledge, KM tools and techniques were listed (APO, 2020), systematized in Table 1.

Table 1 - APO KM Tools and Techniques

| Stage | Tools and Techniques |
|-----------------------------|--|
| Identification of Knowledge | Knowledge Cafés, communities of practice, knowledge clusters, virtual collaborative workspaces, KM assessment tools, advanced search tools, expert finder, knowledge mapping, mentoring, and KM maturity model. |
| Creation of Knowledge | Learning and capturing ideas, knowledge bases, blogs, brainstorming, advanced search, knowledge cafe, knowledge clusters, video sharing, communities of practice, physical collaborative workspaces, virtual collaborative workspaces, expert finder, mentoring, learning reviews, post-action review, knowledge of voice portal and voice protocol over the internet. |
| Storage of Knowledge | Knowledge bases, document library, blogs, knowledge café, knowledge clusters, communities of practice, virtual collaborative workspaces, expert finder, knowledge portal, video sharing, learning reviews, post-action review, taxonomy, and VOIP. |
| Sharing of Knowledge | Peer assistance, knowledge bases, document library, blogs, knowledge café, knowledge clusters, communities of practice, video sharing, physical and virtual spaces for collaborative work, expert finder, mentoring, knowledge portal, reviews of learning, post-action review, social networking services, storytelling, taxonomy, and VOIP. |
| Application of Knowledge | Peer assistance, knowledge bases, document library, blogs, advanced search, knowledge café, knowledge clusters, communities of practice, physical and virtual spaces for collaborative work, specialist finder, mentoring, knowledge worker skills plan, knowledge portal, and taxonomy. |

Source: Authors.

In turn, Ghani (2009) considers that KM tools are needed for knowledge to reach everyone in organizations. These tools help to collect, catalog, organize and share knowledge. Thus, there are numerous tools reported by the author that can support KM processes, namely:

- a) Tools to connect to knowledge, which promote the reach of explicit knowledge, which can be shared by the organization through information systems;
- b) tools for semantic mapping, which are designed to quickly support the presence of information, analysis, and decision-making;
- c) tools for knowledge extraction, which investigate structured questions and answers; assist text exploration, interpreting familiarities between different elements and documents;
- d) tools for locating specialists, which make it possible to promptly find knowledge holders in the organization and facilitate collaboration and knowledge exchange;
- e) tools for collaborative work, which help teams to share spaces dedicated to managing the project life cycle, editing and publishing materials, conducting live debates and interactions, as well as maintaining a repository of documents associated with each process step.

Therefore, the effective use of KM tools and techniques is important because it can contribute to improving the performance of organizational processes and assist in the knowledge transfer process, thus avoiding the fragmentation of knowledge and, consequently, its loss. As reported by Szulanski (2000), knowledge transfer is recognized as a fundamental element of KM processes, making it a more appropriate way to use organizational knowledge.

3 Research method

To suggest KM tools and techniques that favor the transfer of knowledge in the development of organizational processes, and to avoid fragmentation of knowledge, this research is configured as an applied nature, with a qualitative approach and an exploratory objective, doing ethnographic interviews and participant observation as methodologies for data collection. Participant observation is a technique that makes use of the senses to apprehend certain aspects of reality and, therefore, consists of seeing, hearing, and examining the facts/phenomena that are intended to be investigated. This technique forces the researcher to have direct contact with the object of study, thus obtaining information about the reality of social actors in their contexts (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Thus, it is justified to choose ethnography as a strategy for obtaining descriptive data that occurs in the face of direct observation in the *lato sensu* graduate sector object of this study.

3.1 Characterization of the study object

For this research, a university located in the State of Paraná, south region of Brazil, was selected, which started its activities 30 years ago with two undergraduate courses and 180 students. It currently comprises four campuses, has more than 500 Distance Education hubs distributed across the country, dozens of undergraduate and graduate courses *lato sensu* and *stricto sensu*, and more than 120,000 students spread across Brazil. The Institution has its name omitted due to the preservation of the organizational identity. The *lato sensu*

postgraduate sector of this Institution in which this research was carried out has the main objective of offering courses for professional training in specific areas. Thus, approximately 50 lato sensu graduate courses are offered annually in the most diverse fields of knowledge - Applied Human and Social Sciences, Biological and Health Sciences and Exact, Technological and Agrarian Sciences. The average number of students enrolled in these courses is 2,000 annually.

For the execution of its activities, the sector has a formalized structure: comprising a board, a secretariat, and course coordination. Currently, it has seven employees, being a director, a commercial analyst, and five secretarial assistants.

3.2 Data collection

Data were collected through ethnography, documentary research, and interviews. The observations took 240 hours and were recorded in a research diary. The documentary research was carried out by reading a document that contains in detail the mapping of processes in the sector. Finally, with all this empirical material in hand, the researchers validated the data collected with the person in charge of the sector through a face-to-face interview.

3.3 Data analysis

After data collection, these were analyzed and systematized based on the “student enrollment” process, since without the student enrollment, the following methods are not performed. These data were organized in spreadsheets using the MS-Excel tool.

Subsequently, we identified the execution of two processes that were not documented in the sector's flowchart, namely "accompanying students" and "operationalizing classes." Therefore, it was concluded that the functions of the lato sensu postgraduate sector are structured in three organizational processes, "enrolling students," "accompanying students" and "operationalizing classes," as shown in Table 2 that presents these processes and several activities.

Table 2 - Organizational processes and activities in the lato sensu graduate sector

| Processes | Activities |
|-------------------|--|
| Enroll student | Attend student; check documents; sign contract; register student in the system; send the student the academic record number and password. |
| Accompany student | Receive and control requests; deliver student cards; provide class schedule; receive discipline equivalence; receive a course completion article; inform the student of the certificate's arrival; deliver the certificate. |
| Operate classes | Reserve a classroom, auditorium, and laboratory; provide passage and accommodation for external teachers; print assessment and lesson materials; publicize lessons on the website; make class diaries available to teachers; request a coffee break. |

Source: Research Data.

With the analysis of the collected data, we identified the occurrence of knowledge fragmentation in the three processes. This analysis led us to infer possible consequences that could be due to this fragmentation. The research findings were validated with the person in charge of the sector through a checklist containing the descriptions of the processes and respective activities, the possible fragmented knowledge, and the potential consequences resulting from this fragmentation. The findings of this validation confirmed our analyzes, which revealed two new processes, 13 other activities, totaling 18 activities, and fragmentation of knowledge in all three methods.

Finally, KM tools and techniques identified in the literature were suggested to support the transfer of knowledge in the organizational processes of the university's lato sensu graduate sector.

4 Findings and discussion

Through participant observation, each of the organizational processes of the lato sensu graduate sector was analyzed to identify the fragmentation points of knowledge. A synthesis of the knowledge fragmentation identified in each process activity is presented in Table 3.

Table 3 - Fragmentation of knowledge in organizational processes

| Process | Activity | Knowledge Fragmentation | Consequence |
|-------------------|--|--|--|
| Enroll Student | Check documents | It occurs because the attendant receives the documentation, even pending, and does not register in the system, leaving the knowledge retained with an individual. | The absence of documentation in the system interferes with the issuance of the certificate of completion of the course. |
| | Register student in the online administrative system | It occurs when the attendant has doubts about how to register the student in the online administrative system and does not have a consultation resource. | For students not registered in the online administrative system, no registration number and password to access the online environment is generated. |
| | Send registration number and password | It occurs when an inexperienced attendant does not send an e-mail to the student with his registration number and password to access the online administrative system. | Students not receiving registration and password to access the online administrative system cannot access information about the course. |
| | Receive and control requests | It occurs when the application received is not registered in the online administrative system. | The student's application is not recorded and analyzed. |
| Accompany student | Inform the student of the certificate's arrival | Upon completion of the course, the student is not informed of the receipt of the certificate. | Student contacts the secretariat to verify that the certificate has been issued. |
| | Book room, auditorium and/or laboratory for classes | It occurs when reservations for the place where classes happen are sent to the responsible department after the deadline. | The teacher has no physical space to teach his classes, which may cause them to be canceled or exchanged for another place that does not include the number of students. |
| Operate Classes | Lack of classes information on the website | This occurs when the sector's website is not updated periodically. | The student does not find information related to the class, which can cause the delay or absence of that student. |

Source: Research Data

For the activities of each of the sector's organizational processes in which knowledge fragmentation was identified, KM tools and techniques were indicated that can contribute to the transfer of this knowledge. Thus, Table 4 summarizes these organizational

processes and respective activities, the suggested KM tools and techniques, and the results that are expected to be achieved with their implementation.

Table 4 - KM tools and techniques for organizational processes

| Process | Activity | Tools and techniques of KM | Result Expectation |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Enroll Student | Check documents | Benchmarking | Enable process improvement and competitive advantage. Implement best practices through comparison with the reference market. |
| | | Storytelling | Stimulate the relationship between people in the sector, seeking information, stimuli, and experiences from previous cases. |
| | Register student | Benchmarking | Ensure adequate practices to meet the needs of the sector's demand. |
| | | Practice Community | Ensure punctuality in the process. |
| | Send registration number and password | Storytelling | Encourage tacit knowledge exchange and bring them closer to the sector's reality. |
| | | Benchmarking | Ensure adequate practices to meet the needs of the sector's demand. |
| | | Practice Community | Provide other resources for sending the student the password record to access the online administrative system. |
| | Receive and control requests | Benchmarking | Ensure adequate practices to meet the needs of the sector's demand. |
| | | Collaboration tools (portals, intranet, and extranets) | Provide resources to access the requirements. |
| | Accompany Student | Inform the student of the certificate arrival | Best practices |
| Practice Community | | | Ensure punctuality in the process. |
| Reserve physical spaces for classes | | Practice Community | Ensure punctuality in classroom reservations. |
| | | Lessons Learned | Promote improvement in the process, providing the teacher with the necessary space to teach his classes. |
| Operate Classes | Dissemination of the teaching of classes | Practice Community | Ensure that the student has quick access to classroom reservations. |

Source: Research Data.

The university student uses the benchmarking technique to look in other sectors for forms of analysis and verification of documents. In this sense, the transfer of knowledge from different areas can contribute to mitigating problems in the lato sensu graduate sector. Benchmarking refers to a systematic search for the best references for comparing the organization's processes, products, and services, and this can be within the organization itself, as occurred at Xerox, where benchmarking was born (DALIKIR, 2017; MAHANTI; EVANS, 2012; WIIG, 1997).

Associated with benchmarking are best practices, a validated procedure for carrying out a task Batista and Quandt (2015); Davel and Snyman (2005), which are suitable for assisting in the management of activities and in the relationship between members of the sector, as well as in the identification of emerging demands (BATISTA; QUANDT, 2015). At the university, best practices can support the preparation of the registration of applications submitted to the secretariat and procedures that guide continuous improvement actions directed to the sector. In this case, they include both the presence of people qualified to teach and the use of technological resources and mechanisms appropriate to the transfer of knowledge (SUN; SCOTT, 2005; SZULANSKI; RINGOV; JENSEN, 2016). The efficiency of knowledge transfer is related to the participation of adequate means to facilitate this process, used in a university for activities such as: registering a student, sending the student his/her registration number and password, receiving and controlling requirements, inform the student of the certificate's arrival. All of these activities are also carried out by other sectors of the university, such as undergraduate, extension, strict sensu (i.e., masters and doctorates). Best practices can also be collected by benchmarking with these sectors.

Storytelling, referring to the use of stories to convey tacit knowledge that could be difficult to express Davel and Snyman (2005); APO (2020); Batista and Quandt (2015), can be used through illustrative and even digital notebooks to explain to the governing body, university staff and students, what the enrollment procedures are like, as well this checked. Thus, this technique presents individual experiences, considering that it is based on memories and experiences, where experience from a previous case is usually told (DAVEL; SNYMAN, 2005; DOROW, 2017). Likewise, storytelling can be recorded in comics to be shared within the organization. This performs a virtuous cycle of the KM process, with capture, storage (registration), sharing, and use of knowledge within the organization (DALIKIR, 2017).

Collaboration tools are computerized systems that capture and disseminate knowledge and experience among workers/departments, such as portals, intranets and extranets (BATISTA; QUANDT, 2015). Thus, the use of these tools may include the availability of documents in electronic format, enabling digital access so that it can be viewed on different devices and resources that support navigation and interaction. In this way, collaboration tools create spaces that enable new ways of working, facilitating and improving social interaction in a modern and digital society. This is because the profile of the new student is that of a 'digital human being', since he uses social networks, has an email address, a nickname or an avatar in an online game (NICOLACI-DA-COSTA; PIMENTEL, 2011).

Communities of practice are informal and interdisciplinary groups of people, brought together in person and/or virtually, who share their knowledge about a common theme (APO 2020; BATISTA; QUANDT, 2015). Thus, in the postgraduate sector of the university, periodic meetings are held between its employees to align demands, among them

those related to the academic secretariat, which despite not being characterized as a community of practice, there is an effort of the group, often meeting face-to-face, to share their knowledge in order to try to transfer knowledge so that the work is well executed. Besides, virtual workgroups were created using applications (e.g., WhatsApp) to meet the demands of the academic secretariat. However, it was observed that these groups are still nascent and need to be strengthened to become communities of practice then, as suggested by the seven principles of (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). In the group's regular meetings, the laws of a community of practice are the evolution of the process, which during the sessions were discussed and improved; a frank and open dialogue between meeting participants; the participation of people with different levels of knowledge and working time; and the focus on the value to be generated for organizations. In this context, three principles are missing for these meetings to effectively become a community of practice, namely: the development of public and private community spaces, where other people can contribute to the sector, such as the participation of students or other areas of society. University; familiarity and motivation so that the community has creative cycles and can improve its processes to provide an excellent service; and have a rhythm for the community because although there is an established frequency, meetings are often canceled, or not everyone can participate.

For WhatsApp groups there was a lack of the following principles of community of practice: the evolution of the process, since only emerging problems and temporary solutions to problems are discussed; the lack of frank and open dialogue between the group's participants, since the whole conversation is recorded and people are more careful in their placements, and in turn, many participants were not active in the group and just watched the messages; the lack of focus on the value to be generated for the organization, again occurring due to the urgency to control problems and not solve them effectively; lack of rhythm for the community, because WhatsApp brings an instantaneous question-answer, maintaining a frantic frequency of messages and without cadence, which often causes information to be lost in a large amount of notes and knowledge is not recognized, shared and created; and finally, WhatsApp groups are private and closed, which does not allow other people to participate freely, i.e., search for a particular group in an indexed source, in order to acquire or share knowledge.

Despite observations, many of the principles are worked on in these two forms of knowledge transfer. Thus, the *lato sensu* postgraduate sector object of study at the university is not so far from achieving the effective use of communities of practice. Therefore, these quasi-communities of practice observed in this sector can establish themselves even more to support the activities of enrolling and helping a student.

Finally, the lessons learned, which record reports of experiences Batista and Quandt (2015), can help employees consult previous experiences, identifying those that effectively enable the solution of recurring problems.

One of the limitations of this study is the lack of KM tools applications and techniques suggested in a real environment. Since efforts were directed to identify in which organizational processes in the *lato sensu* graduate sector knowledge fragmentation occurs and then suggest possible solutions, empirically, based on ethnography and scientific literature in the area. Besides, the research is also limited to only one sector of a university.

However, several processes in this sector are performed by other divisions within the university itself, and it can be deduced, by comparison, that such tools and techniques suggest its generalization in other sectors. Therefore, the suggestions presented in this research are intended to contribute to researchers on the possibilities that KM tools and techniques can support the processes of a university. However, this is not limited to just the sector studied here, i.e., *lato sensu*, but to other organizational sectors, and can even be extended to different types of educational institutions.

5 Conclusions

The central point of this research was the analysis of one of the KM processes that most contribute for organizations to use organizational knowledge more appropriately, the transfer of knowledge. The literature confirms that, at present, the experience is essential in the corporate environment, and for it to become a useful source of competitive advantage, it needs to be transferred within the organization to be then absorbed and used by everyone, becoming a competitive differential.

The transfer of knowledge is pointed out by several authors as one of the most critical processes of KM since it is one of the ones that most contribute to organizations to learn and innovate. Therefore, resorting to tools and techniques that favor this process becomes a relevant action for universities in the current context. KM tools and techniques allow improving the effectiveness and efficiency of organizational knowledge resources through a set of activities or resources employed by the organization, to improve its performance.

Thus, the objective of this research was achieved since different KM tools and techniques were identified that can be used by *the* *lato sensu* postgraduate sector of a university to support the transfer of knowledge in organizational processes, thus avoiding its fragmentation. The suggested tools and techniques were benchmarking, practical community, collaboration tools, lessons learned, best practices, and storytelling.

In this sense, as recommendations for future studies, it is recommended that the suggested KM tools and techniques be analyzed for use in other organizational processes, as each method has its particularities. It is possible to achieve corporate success by seeing the organization as a set of processes and identifying the fundamental processes that represent significant opportunities for improvement.

Also, it is suggested to carry out research that includes the analysis of other KM processes, such as the acquisition, storage, and application of knowledge, since these also contribute to the management of this valuable organizational asset.

Referências

ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION – APO. **Knowledge management tools and techniques manual**. Tokyo: APO, 2020. Disponível em: <www.apo-tokyo.org/publications/ebooks/knowledge-management-tools-and-techniques-manual>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BATISTA, F. F.; QUANDT, C. O. **Gestão do conhecimento na administração pública: Achados da Pesquisa Ipea 2014 – Práticas de Gestão do Conhecimento. Texto para Discussão.**

Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

BEATE, J. The imperial origins of social and political thought. **International Origins of Social and Political Theory**, v. 32, n. 1, p. 9-35, 2017.

BOCK, G.; KANKANHALLI, A.; SHARMA, S. Are norms enough? The role of collaborative norms in promoting organizational knowledge seeking. **European Journal of Information Systems**, v. 15, n. 4, p. 357-367, 2006.

BUCHELE, G. T. et al. Contribuição das comunidades de prática para o processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior do segmento privado. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 97-119, jan. 2016.

COMITÉ EUROPÉEN DE NORMALISATION – CEN. **European guide to good practice in knowledge management - Part 1: Knowledge management framework**. Bruxelas, CEN, 2004. Disponível em: <<http://arielsheen.com/wp-content/uploads/2019/10/CEN-CWA14924-01-2004-Mar.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. MIT Press, 2017.

DAVEL, R.; SNYMAN, M. M. M. Influence of corporate culture on the use of knowledge management techniques and technologies. **South African Journal of Information Management**, v.7, n. 2, p. 1-1, 2005. Disponível em: <www.sajim.co.za/index.php/SAJIM/article/download/259/250>. Acesso em: 27 nov. 2019.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAWSON, L. et al. Impacts of the water framework directive on learning and knowledge practices in a Swedish catchment. **Journal of Environmental Management**, v. 223, n. 1, p.731-742, 2018.

DISTERER, G. Individual and social barriers to knowledge transfer. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 34th, 2001, Hawaii. **Proceedings...** Hawaii: IEEE, 2001.

DOROW, P. F. **Compreensão do compartilhamento do conhecimento em atividades intensivas em conhecimento em organizações de diagnóstico por imagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DOROW, P. F.; CALLE, G. A. D.; RADOS, G. J. V. Ciclo de conhecimento como gerador de valor: Uma proposta integradora. **Revista Espacios**, v. 36, n. 12, p. 1-25, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHANI, S. R. Knowledge management: tools and techniques. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, Índia, v. 29, n. 6, p. 33-38, 2009.

JOSHI, K. D.; SARKER, S.; SARKER, S. Knowledge transfer within information systems development teams: Examining the role of knowledge source attributes. **Decision Support Systems**, v. 43, n. 2, p. 322-335, 2007.

LASTRES, H. M. M. Informação e conhecimento na nova ordem mundial. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 72-78, jan. 1999.

LATILLA, V. M. et al. Knowledge management, knowledge transfer and organizational performance in the arts and crafts industry: a literature review. **Journal of Knowledge Management**, v. 22, n. 6, p. 1310-1331, 2018.

LENZI, G. K. S. **Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LESLIE, A. Economics, civilisation, and knowledge. **International Journal of Social Economics**, v. 29, n. 8, p. 615-651, 2002.

_____. Knowledge, values and ideas: rethinking the notion of a social science. **International Journal of Social Economics**, v. 30, n. 1/2, p. 34-72, 2003.

MAHANTI, R.; EVANS, J. R. Critical success factors for implementing statistical process control in the software industry. **Benchmarking: An International Journal**, v. 19, n. 3, p. 374-394, maio 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; PIMENTEL, M. Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano. PIMENTEL, M.; FUKS, H. (Org.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro, Campus Editora, 1997.

_____. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

OROFINO, M. A. R. **Técnicas de criação do conhecimento no desenvolvimento de modelos de negócio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PORTA, M. et al. Omics research, monetization of intellectual property and fragmentation of knowledge: Can clinical epidemiology strengthen integrative research? **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 60, n.12, p. 1220-1225, 2007.

RAO, M. **Knowledge management tools and techniques**: Practitioners and experts evaluate KM solutions. Oxford: Elsevier Butterworth – Heinemann, 2005.

REFINETTI, R. Information processing as a central issue in philosophy of science. **Information Processing & Management**, v. 25, n. 5, p. 583-584, 1989.

SCOTT, C.; SARKER, S. Examining the role of the communication channel interface and recipient characteristics on knowledge internalization: A pragmatist view. **IEEE Transactions on Professional Communication**, v. 53, n. 2, p. 116-131, 2010.

SERVIN, G.; De BRUN, C. **ABC of knowledge management**. NHS National Library for Health: Specialist Library, 2005.

SILVA, M. L. DA; JULIANI, J. P.; DIAS, J. da S. Modelo de gestão do conhecimento para apoiar a prática clínica em uma unidade hospitalar. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 10, n. 4, p.1-14, 2016.

SUN, P. Y.; SCOTT, J. L. An investigation of barriers to knowledge transfer. **Journal of Knowledge Management**, v. 9, n. 2, p. 75-90, 2005.

SZULANSKI, G. The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 82, n. 1, p. 9-27, 2000.

SZULANSKI, G., CAPPETTA, R.; JENSEN, R. J. When and how trustworthiness matters: knowledge transfer and the moderating effect of casual ambiguity. **Organization Science**, v. 15, n. 5, p. 600-613, 2004.

SZULANSKI, G.; RINGOV, D.; JENSEN, R. J. Overcoming stickiness: How the timing of knowledge transfer methods affects transfer difficulty. **Organization Science**, v. 27, n. 2, p. 304-322, 2016.

TENÓRIO, N. et al. Tool based on knowledge management process: An interview protocol to gather functional requirements from software industry experts. **MATTER: International Journal of Science and Technology**, v. 3, n. 1, p. 45-54, 2017.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press, 2002.

WIIG, K. M. Knowledge management: An introduction and perspective. **Journal of Knowledge Management**, v. 1, n. 1, p. 6-14, 1997.

As atribuições dos conselhos de direitos na formulação de políticas públicas para infância

The role of rights councils in the formulation of policies for children

Andre Viana Custodio*
Matheus Denardi Paz Martins**

Resumo

O artigo analisa a concepção e as atribuições dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente no marco da teoria da proteção integral do Direito da Criança e do Adolescente como órgão integrante do Sistema de Garantias de Direitos no quadro geral dos sistemas de políticas públicas brasileiras. Considerando que as atribuições dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente resultam de construção doutrinária decorrentes de práticas políticas e jurídicas e de legislação específica, o artigo tem como objetivo geral descrever as principais atribuições dos Conselhos de Direitos como órgão deliberativo e controlador das políticas públicas de atendimento de crianças e adolescentes no âmbito dos municípios. Como objetivos específicos a análise visa descrever a estrutura e concepção dos Conselhos de Direitos e as atribuições no controle e deliberação das políticas públicas de atendimento de crianças e adolescentes no nível municipal. O problema de pesquisa questiona: quais as principais atribuições dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente reconhecidas pela doutrina jurídica brasileira? O método de abordagem é dedutivo e o método de procedimento o monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Infância. Conselho de direitos. Políticas públicas.

* Doutorado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; pós-doutorado pela Universidade de Sevilha/Espanha; Docente permanente e coordenador adjunto do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil; Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens da UNISC, integrante do Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina, Fellow da Ashoka desde 2002; E-mail: andreviana.sc@gmail.com

** Mestre em Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC; Colaborador externo do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)/PPGD/UNISC, Brasil; E-mail: matheusdenardimartins@hotmail.com

Abstract

The article analyzes the conception and attributions of the Municipal Councils for the Rights of Children and Adolescents within the framework of the theory of integral protection of the Rights of Children and Adolescents as an integral part of the System of Guarantees of Rights in the general framework of Brazilian public policy systems. Considering that the attributions of the Rights Councils result from a doctrinal construction resulting from political and juridical practices, the article has as general objective to describe the main attributions of the Rights Councils as deliberative and controlling organ of the policies of care of children and adolescents in the scope of the cities. As specific objectives, the analysis aims to describe the structure and conception of the Rights Councils and the attributions in the control and deliberation of public policies for the care of children and adolescents at the municipal level. The research question asks: what are the main attributions of the Municipal Councils for the Rights of Children and Adolescents recognized by Brazilian legal doctrine? The method of approach is deductive and the procedure method is the monographic, with bibliographic and documentary research techniques.

Keywords: Children. Council of rights. Policies.

Introdução

Este artigo versa sobre as atribuições dos Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente na formulação de políticas públicas. Neste contexto, considerando que as atribuições dos Conselhos de Direitos resultam da construção doutrinária decorrentes de práticas políticas e jurídicas, o presente trabalho tem como objetivo geral descrever as principais atribuições dos Conselhos de Direitos como órgão deliberativo e controlador das políticas públicas de atendimento de criança e adolescente no âmbito municipal.

O problema do trabalho resulta em identificar as principais atribuições dos Conselhos Municipais de Direito da Criança e Adolescente reconhecidas pela doutrina jurídica brasileira. O método de abordagem foi dedutivo, que parte de uma análise geral para a compreensão de casos específicos e o método de procedimento, por sua vez, foi especialmente o monográfico com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

Para apresentar os resultados da pesquisa, o artigo foi estruturado duas partes. Buscou-se, em um primeiro momento, analisar os Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente, conforme previstos no Estatuto da Criança e Adolescente, os quais têm a representação de órgãos governamentais e de organizações da sociedade civil, competindo-lhes deliberar e controlar conjuntos de políticas públicas básicas, dos serviços especializados e de todas as ações governamentais e não-governamentais, direcionadas para o atendimento da criança e do adolescente. No segundo tópico, realiza-se um estudo mais detalhado das principais atribuições dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e Adolescente. Dessa forma, a temática encontra-se afim na linha de pesquisa direito e gestão pública, em especial relacionados com os direitos de crianças e adolescentes.

Destaca-se que a garantia e a efetividade dos direitos de crianças e adolescentes dependem inevitavelmente do compromisso compartilhado entre família, sociedade e Estado, conforme prevê a Constituição Federal brasileira, e, neste contexto, a estruturação do Sistema de Garantias de Direitos é indispensável mediante o compartilhamento de responsabilidades entre as políticas públicas de atendimento, proteção e justiça. Daí a centralidade e a importância da definição objetiva das atribuições dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente como órgão responsável pelo controle e deliberação das políticas públicas de

atendimento para que se possa planejar, avaliar e controlar o conjunto de ações realizadas no âmbito municipal, compartilhadas entre os diversos entes públicos e privados.

1. A concepção jurídica dos conselhos de direitos da criança e do adolescente

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe um novo paradigma de proteção aos direitos de crianças e adolescentes brasileiros. Nesse sentido, estabelece que compete à família, à sociedade e ao Estado assegurar às crianças e aos adolescentes direitos fundamentais e sociais”. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o Direito da Criança e do Adolescente foi instituído com base nos princípios da teoria da proteção integral da Organização das Nações Unidas, da qual o art. 277, da Constituição é sua melhor síntese ao estabelecer:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal estabeleceu o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos fundamentais vinculando a concretização de tais direitos aos princípios jurídicos da tríplice responsabilidade compartilhada, da prioridade absoluta e da proteção integral. O princípio da tríplice responsabilidade compartilhada atribui a família, a sociedade e ao Estado a responsabilidade pela garantia e efetivação dos direitos fundamentais de forma solidária e sistêmica. Já o princípio da prioridade absoluta assegura que os direitos fundamentais da criança e do adolescente estarão protegidos mediante a destinação privilegiada de recursos públicos, a garantia de proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, bem como, a preferência na formulação e execução de políticas sociais públicas. Com relação ao princípio da proteção integral, verifica-se que crianças e adolescentes são sujeitos de direito, deixando de ser objetos passivos para se tornarem titulares destes direitos, com absoluta prioridade, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Um dos pilares que reforça a proteção da criança e dos adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Aqui, além do princípio da prioridade absoluta, também ganham destaque a proteção integral e o reconhecimento da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 2).

O Estatuto da Criança e Adolescente no seu artigo 86 prevê mecanismos de concretização de direitos mediante um conjunto de políticas públicas articuladas entre governo e sociedade civil organizada. Assim, diante da complexidade de política de atendimento, indica-se a necessidade de um sistema que seja capaz de assegurar os princípios e regras da proteção integral. (SOUZA, 2016, p. 81). Assim, o Sistema de Garantias de

Direitos decorre da articulação intersetorial e das possibilidades de compartilhamento de responsabilidades entre órgãos e as entidades de atendimento de crianças e adolescentes.

Os sistemas de garantias estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente muito mais do que harmonia, certamente, guardam entre si implicações funcionais (atribuições, competências e responsabilidades) de necessidade mútua e recíproca, vale dizer, apenas se pode devidamente reconhecer um sentido normativo das regras pertinentes e contidas em cada um daqueles subsistemas, quanto, e, tão-somente referenciarem-se mutuamente, segundo a própria sistematicidade estabelecida, haja vista que tais vínculos se operam pelo sentido, orientação e conteúdo (substância) agregados, analiticamente aos desdobramentos possíveis de serem reconhecidos como protetivos e emancipatórios destas novas subjetividades precisamente pela pertinência que guardam com a Doutrina da Proteção Integral. (RAMIDOFF, 2008, p. 44-45).

O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente envolve, portanto, o conjunto de instituições, públicas e privadas, que tem por objetivo efetivar os direitos de criança e adolescente mediante a oferta de serviços e programas que atendam às necessidades fundamentais da pessoa em desenvolvimento.

As políticas de atendimento são a base do Sistema de Garantias de Direitos, pois compreendem um conjunto de serviços, programas e projetos de atendimento, classificados por níveis de proteção, básica e especial, fundamentada nas garantias previstas no artigo 227 da Constituição Federal. A intersetorialidade das políticas de atendimento deve levar em conta a realidade local de cada município e envolver as ações setoriais, em especial, das políticas públicas de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer e profissionalização. Além disso, devem assegurar a proteção de crianças e adolescentes contra qualquer forma de negligência, violência, crueldade ou exploração.

Os conselhos gestores de políticas públicas, como por exemplo os conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente, de acordo com o artigo 204 da Constituição Federal, regem-se pelos princípios da descentralização político-administrativa e da participação da população na formulação e controle das políticas e ações em todos os níveis. (SOUZA, 2016, p. 85) A descentralização político-administrativa assegura que os serviços sejam planejados e ofertados no âmbito do município de modo a atender as necessidades e realidades locais. As responsabilidades de planejamento, controle, diagnóstico das políticas públicas exigem a participação direta da população local e permite que as entidades não-governamentais atuem através de seus representantes na deliberação e controle de políticas públicas e de forma direta nas conferências, audiências públicas e demais espaços de participação popular que tenham como objeto as políticas públicas para a infância.

Os Conselhos têm como característica a formulação de políticas públicas e a fiscalização das ações governamentais, permitindo a livre escolha de seus membros quanto a autonomia em relação a tomada de decisões. (SOUZA, 2016, p. 85). Nesse sentido, percebe-se a importância dos Conselhos de Direitos para a sociedade brasileira, pois promovem a cidadania e possibilitam um espaço para a análise e o debate de ideias. Para além disso, também são articuladores de ações que priorizam o bem-estar da população e, em especial, do grupo que representam. (CUSTÓDIO, HAMMES, 2017, p. 66).

Os Conselhos de Direitos são lugares para elaboração de políticas públicas de atendimento, pois possibilitam a ampla participação da população para definir políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente (VERONESE; SANTOS, 2014).

O Conselho de Direitos tem um diferencial perante os demais, pois não demarca uma única política setorial, mas sim, estabelece que as políticas de sua alçada possuam um público que exige, por determinação legal, prioridade absoluta em todas as políticas públicas. (SOUZA, 2016, p. 89). O *status* democrático é uma característica do Conselho de Direitos da Criança e Adolescente, por acentuar um propósito de Estado ampliado, e, ao deliberar, não reponderar uma única vontade. (SOUZA, 2016, p. 90).

O legislador impôs a necessidade de composição do conselho em número igual a representantes do poder público e da sociedade civil, ou seja, impôs a paridade. Esse princípio da paridade está presente em todos os atos dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente que tem por fundamento o princípio da solidariedade. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 68). A paridade na composição dos Conselhos de Direitos pode exigir a construção de uma cultura de solidariedade, pressuposto esta da igualdade das relações institucionais.

Luego, esta búsqueda por igualdad de dignidad entre todos debe ser especialmente orientada a la infancia y juventud por medio de la integración de acciones del Estado y de la sociedad civil, trascendiendo la voluntad de sus titulares para sintonizar con el interés social. Por esa razón, el principio de la solidaridad necesita migrar del plano utópico de aplicación para la realidad legítima de las relaciones humanas. (REIS; KUNDE, 2018, p. 310)

Assim, tanto a elaboração quanto o controle de execução de políticas públicas devem ser deliberados em conjunto, ou seja, sociedade civil e Estado. Qualquer disposição em contrário, como o voto de qualidade do presidente do Conselho de Direito, confronta com esse princípio da paridade e, conseqüentemente, é inválido. (PONTES JUNIOR, 1993, p. 55). Nesse sentido, tanto a União quanto os Estados e os Municípios devem organizar o seus Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente preservando a composição paritária de representantes do governo e da sociedade civil organizada. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 68). A composição dos Conselhos de Direitos está prevista na Resolução n. 105, de 15 de junho de 2005, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, onde consta que a composição deve garantir a participação da sociedade no “processo de discussão, deliberação e controle de políticas públicas de atendimento integral aos direitos da criança e do adolescente, que compreende as políticas sociais básicas e demais políticas necessárias à execução das medidas protetivas e socioeducativas” (CONANDA, 2005).

Já em se tratando de processo de escolha da representação da sociedade civil nos Conselhos de Direitos analisa-se que “deve ser executado sem a interferência do poder público, em assembleia própria, coma a escolha direta das organizações que atuam junto às políticas da criança e do adolescente.” (CONANDA, 2005). Basicamente a escolha dos representantes não-governamentais que irão compor os Conselhos de Direitos deve ser realizada pelo Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum DCA) e, quando não estiver instituído, por assembleia específica para tal fim com a convocação de todas as entidades não-governamentais atuantes na respectiva unidade federativa.

A Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, trata dos parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, reforçando a importância dos Conselhos de Direitos, bem como a do princípio da ampla participação e da paridade na sua constituição. (CONANDA, 2006)

Assim, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente conta com a representação do Poder Executivo, especialmente de órgãos executores de políticas sociais, e com representação de entidades não governamentais de âmbito nacional dos direitos da criança e adolescente, em igual número (BRASIL, 1991). Já em se tratando de Conselho Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, também devem seguir o critério da paridade.

No caso dos municípios, a paridade deve igualmente ser assegurada, mediante previsão específica na lei municipal de criação do Conselho de Direitos. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 69). Assim, a regra da paridade exige que a metade dos representantes sejam governamentais, no caso do município, escolhida e nomeada pelo prefeito municipal e a outra metade dos representantes sejam escolhidos em fórum próprio pelas entidades da sociedade civil organizada registradas nos Conselhos de Direitos. Os representantes escolhidos assumem a função como Conselheiros de Direitos. Segundo o artigo 89 do Estatuto da Criança e Adolescente a função do conselheiro é de interesse público relevante e com isso não tem nenhuma remuneração. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 71).

É necessário empoderar a sociedade e possibilitar o exercício pleno da cidadania. A dificuldade pode estar em disponibilizar espaços com oportunidades ao povo, para externar suas vontades perante o Estado, mas, num sistema democrático, o Estado tem condições de permitir que os diferentes grupos possam debaterem sobre os seus interesses. (COSTA; HERMANY, 2009, p. 83).

Os Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente incentivam a sociedade a instrumentalizar e materializar a participação popular. Consolida-se por meio do poder local que alia o poder político com o poder dos diferentes grupos e organizações sociais. (REBIDIA, 2020).

Desse modo, os Conselhos de Direito da Criança e Adolescente gradativamente foram aprimorando o conjunto de responsabilidades derivadas da sua atribuição de conselho gestor de políticas públicas intersetoriais e geracionais, de acordo com a previsão mais ampla das suas atribuições instituídas pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Os regimentos internos e as leis de criação estabelecem competências e atribuições adicionais relacionadas ao acompanhamento e à participação do processo de elaboração de legislações relativas à infância, à deliberação sobre políticas dos direitos à criança e adolescente ou ao financiamento das políticas sociais públicas. Aos Conselhos é de extrema importância a promoção de atividades de divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a mobilização da opinião pública para promover a participação da sociedade. (ASSIS, 2009, p. 76).

Assim, como um sistema político majoritariamente representativo e participativo, os Conselhos possuem o dever de atuação enquanto planejadores e fiscalizadores da implementação de políticas de atendimento pautadas nos direitos inerentes à pessoa humana. Portanto, a política de atendimento é um componente importante no processo de atendimento integral a crianças e adolescentes, pois deve promover segundo as diretrizes e deliberações

dos conselhos gestores ações articuladas e planejadas para enfrentar os desafios naquilo que constitui a garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes (SOUZA, 2016).

Destaca-se que na lógica organizacional do Sistema de Garantias de Direitos, os Conselhos de Direitos atuam no primeiro nível denominado como políticas de atendimento, já no seu segundo nível constitui-se a política de proteção com a atuação dos Conselhos Tutelares nos casos de ameaça ou violação de direitos e no terceiro nível a atuação dos órgãos da política de justiça com instrumentos de garantia de direitos fundamentais da criança e do adolescente. (CUSTÓDIO, 2009). Diante das complexas responsabilidades de cada órgão e a sobreposição de algumas competências importa analisar as atribuições específicas dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente como forma de explicitar a melhor operacionalização do Sistema de Garantias de Direitos.

2. As atribuições dos conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente

Após analisar um panorama geral sobre os Conselhos de Direitos, se faz necessário analisar as atribuições dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente. Assim, como órgãos deliberativos, descentralizados e participativos, os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, além da função de deliberação e controle de ações públicas possuem algumas atribuições específicas como vistas à proteção integral. Desse modo, é necessário analisar que o estabelecimento de demandas para a infância está interligado às atribuições e às competências dos Conselhos de Direito da Criança e Adolescente. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 72).

Em relação as atribuições e competências, verifica-se que não são abordadas especificamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, assim, coube ao Conselho Nacional de Direitos da Criança e Adolescente estabelecer diretrizes gerais para a atuação dos Conselhos de Direitos.

Analisando as competências constam a elaboração e o zelo pelo cumprimento das normas gerais da política nacional de atendimento, a fiscalização relacionada à execução de ações, o apoio ao Conselhos Estaduais e Municipais e a avaliação das respectivas políticas. Ainda, é previsto o apoio às campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, o acompanhamento da elaboração e da execução da proposta orçamentaria da União, a gestão do Fundo da Infância e da Adolescência e a elaboração do seu regimento interno (BRASIL, 1991).

As competências são amplas, competências que carregam consigo as características deliberativas e de controle das ações dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 72). No entanto, há, pela própria concepção de conselho gestor, um conjunto de atribuições regulares que são reconhecidos pela doutrina e jurisprudência como funções fundamentais, que devem estar asseguradas nas leis municipais de criação dos conselhos, bem como, nos seus regimentos internos como forma de respaldar sua atuação e garantir os direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente tem entre as suas atribuições gerais o acompanhamento e deliberação sobre a política municipal voltada à criança e ao adolescente, em todas as áreas, ou seja, saúde, educação, assistência social, atuando tanto na articulação institucional como na intersetorial. A gestão das políticas públicas de atendimento à crianças e adolescentes pressupõe a formulação de diagnóstico que apresente indicadores sobre as condições de desenvolvimento e garantias de direitos da criança e do adolescente em cada um dos entes federativos, para que assim os planos de políticas públicas possam assegurar de forma efetiva as ações previstas nos planos de políticas públicas. (SOUZA, 2016). É no âmbito dos municípios que se colocam os principais desafios para a gestão das políticas uma vez que diz respeito ao local onde crianças e adolescentes vivem.

O fortalecimento das políticas públicas destinadas à criança e ao adolescente no âmbito da municipalidade se coloca num conjunto de desafios que dependem da articulação intersetorial e do fortalecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente como participação integrada entre organizações governamentais, não governamentais e comunidade. (SOUZA, 2016, p. 90).

As políticas públicas para as crianças e os adolescentes implicam necessariamente o fortalecimento dos Conselhos de Direitos, no seu caráter decisório, promovendo um modelo descentralizado de gestão de políticas para criança e adolescente, reafirma-se o compromisso previsto na norma estatutária quanto constitucional. (SOUZA, 2016, p. 91).

Cabe aos Conselhos municipais definirem uma agenda correspondente as demandas locais, assim, reafirmando a necessidade de os conselhos promoverem ações de planejamento, controle, fiscalização e mobilização para a garantia de direitos com suas respectivas metas. (SOUZA, 2016, p. 91).

Em relação aos planos municipais de direitos humanos da criança e do adolescente constata-se o desafio da democracia participativa, a qual consiste em mobilizar e estimular a participação da população, de forma que cada pessoa tenha o direito de participar em igualdade de condições, de expressar a sua vontade para uma coletividade de pessoas e de decidir conforme sua essência. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 77).

A democracia é entendida como a forma de governo na qual os cidadãos controlam e organizam os seus afazeres. Em alguns momentos, isso pode significar que os órgãos governamentais sejam convidados a perceber os anseios e as necessidades dos cidadãos, possibilitando a participação nos espaços de deliberação (CUNNINGHAM, 2009). Nesse processo os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente constituem um instrumento eficaz com plenas condições de contribuição e, no âmbito municipal, são responsáveis pela elaboração, deliberação, acompanhamento e fiscalização dos Planos Municipais de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, Desse modo, esse plano é o resultado das deliberações do Conselho De Direitos da Criança e do Adolescente, que são conduzidas por meio de um processo participativo (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 84).

A formulação dos Planos Decenais de Direitos Humanos da Criança e do Adolescentes, devem seguir as diretrizes mínimas estabelecidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, incorporando ações para o período de dez anos e que seja capaz de atender as demandas de crianças e adolescentes em cada município. (SOUZA,

2016, p. 91). Eles devem estabelecer os eixos e as diretrizes norteadoras dos planos Estaduais e Municipais. Assim, cabe aos municípios “realizar o planejamento local através de ações, metas, bem como com a construção de indicadores de monitoramento dessas políticas públicas em prol das crianças e dos adolescentes nos próximos dez anos”. (CEDICA-RS, 2015). As estratégias de articulação intersetorial dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente considera as questões atinentes aos direitos da criança e do adolescente, assim, a uma absoluta prioridade no atendimento de criança e adolescente nos diferentes setores, saúde, educação, assistência social, esporte, lazer. Visto isto, se faz necessária a articulação desses diferentes setores, para que não se tenha apenas a prioridade no atendimento, mas sim uma qualidade boa. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 90). Desse modo, as ações devem ser pensadas de forma articuladas como um conjunto de políticas que buscam garantir esses direitos da criança e do adolescente (MORAES, 1999). A articulação pode se construir deste a pactuação de ações comuns entre os diversos setores de políticas públicas até a fixação de fluxos e protocolos referentes aos serviços de atendimento.

É preciso estabelecer políticas públicas ampliadas, integradas e articuladas que considerem como referência a matricialidade sociofamiliar. (TAVARES, 2014, p. 390). A intersetorialidade refere-se a uma verdadeira rede de compromissos, integradas por instituições, organizações e pessoas que se articulam em virtude de uma questão da sociedade, que realizam ações integradas. Ou seja, a articulação intersetorial apresenta resultados complementares entre si, que asseguram maior índice de satisfação e garantia de direitos (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 92).

As estratégias de articulação intersetorial são expressas em documentos de órgãos e entidades que atuam no atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. E ainda, as ações intersetoriais podem ser propostas por outras áreas, em diferentes programas, projetos e ações, mas, sempre constarão nos documentos dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente. Por isso é de extrema importância o alinhamento de diretrizes. (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 95).

Os Conselhos de Direitos ainda têm o dever de deliberar e fiscalizar a aplicação dos recursos do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente elaborando o plano a aplicação de acordo com as diretrizes estabelecidas no Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. Desse modo, deve assegurar que a aplicação dos recursos do fundo atenda o princípio da prioridade absoluta, inclusive na elaboração do orçamento público. Deve, portanto, acompanhar a execução segundo os critérios de controle e aplicação dos recursos na operacionalização do sistema, mostrando que os recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente não se destinam a políticas de atendimento a criança e ao adolescente, mas ao planejamento, capacitação, monitoramento e avaliação das políticas públicas. (CUSTÓDIO, 2015, p. 10).

Como forma de gerir as políticas de atendimento no âmbito dos territórios, o Conselho de Direitos deve providenciar o registro de todas as entidades de atendimento e a inscrição dos programas e serviços governamentais de atendimento à criança e ao adolescente. Conforme o artigo 91 do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe:

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança

e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

§ 1º Será negado o registro à entidade que:

- a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;
- b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;
- c) esteja irregularmente constituída;
- d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.
- e) não se adequar ou deixar de cumprir as resoluções e deliberações relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis.

§ 2º O registro terá validade máxima de 4 (quatro) anos, cabendo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, periodicamente, reavaliar o cabimento de sua renovação, observado o disposto no § 1º deste artigo. (BRASIL, 1990)

Nesse sentido, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente estabeleceu critérios para o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos e a inscrição de programas e serviços governamentais de atendimento que tenham por objetivo atendimento de crianças e adolescentes.

A estruturação dos Conselhos de Direitos exigem, portanto, a construção de um conjunto de ações que envolvam práticas de controle e deliberação de políticas públicas, formulação dos diagnósticos sobre a situação de crianças e adolescentes em cada território, a capacitação dos profissionais da rede de atendimento e dos operadores dos sistema de garantias de direitos, bem como, a gestão orçamentária e financeira relacionada às políticas públicas de atendimento visando fortalecer os instrumentos de gestão e a garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Conclusão

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, já estão instituídos em todos os níveis, consolidando as ações no âmbito do sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente. Embora ainda não sejam popularmente conhecidos, como acontece com os Conselhos Tutelares, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente têm contribuído de maneira expressiva para o controle das políticas públicas para a infância.

Assim, a opção jurídica por atribuir caráter deliberativo e vinculante as suas decisões, bem como a garantia da participação popular na gestão das políticas públicas, proporcionam maior empoderamento à comunidade e amplia as possibilidades de controle social descentralizado.

Dentre as diferentes atribuições constam os desafios de elaborar os planos decenais de Direito da Criança e Adolescente e de traçar estratégias de articulação intersetorial objetivando a garantia e a preservação desses direitos.

É necessário o aprofundamento das práticas de articulação intersetorial entre os órgãos integrantes do sistema de garantias de direitos e a rede de atendimento como etapa necessária para garantir melhor efetivação dos Planos Decenais de Direitos Humanos de

Crianças e Adolescentes para que estes sejam capazes de integrar as ações entre os diversos conselhos gestores setoriais e aperfeiçoar os planos de proteção especial à crianças e adolescentes.

Compreende-se que não será possível a plena concretização de direitos fundamentais sem que os Conselhos de Direitos institua a prática de manter diagnósticos precisos e atualizados sobre a situação da infância nos diversos níveis da federação, isso porque a invisibilidade das variadas formas de exploração e exclusão social são obstáculos concretos ao enraizamento das políticas públicas de atendimento.

A consolidação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente envolvem inclusive o fortalecimento das ações de captação de recursos para os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, pois a dimensão do financiamento de políticas públicas sempre será uma questão incidente e necessária. Além disso, é indispensável a capacitação continuada dos profissionais da rede de atendimento, pública e privada, como forma de qualificar os protocolos e estratégias de atendimento, sendo necessário a mobilização contínua da rede e a atuação regular. A interface de ação com a política de proteção por meio dos Conselhos Tutelares e a política de justiça, em especial com a atuação do Ministério Público e do Poder Judiciário são mecanismos de resguardo e de garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Referências

ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.) [et al.] Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01/02/2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 01/02/2020.

BRASIL. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm>. Acesso em: 01/02/2020.

CEDICA–RS. Deliberações da IX Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio Grande do Sul aprovadas na Plenária Final no dia 13 de novembro de 2015. Porto Alegre: CEDICA–RS, 2015.

CONANDA. Resolução n. 105, de 15 de junho de 2005. Dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/105-resolucao-105-de-15-de-junho-de-2005/at_download/file. Acesso em: 01/02/2020.

CONANDA. Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os Parâmetros para institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/at_download/file. Acesso em: 02/02/2020.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; HERMANY, Ricardo. A concretização do direito social à educação a partir da esfera local: uma trajetória que deve iniciar na infância, ser estimulada na juventude para se evidenciar durante a vida. In: Direito social na União Europeia e Mercosul: emprego e inserção sociolaboral. 2009, p. 53-83.

CUNNINGHAM, Frank. Teorias da democracia: uma introdução crítica. Porto Alegre: Artmed, 2009

CUSTÓDIO, André Viana. Direito da Criança e do Adolescente. Criciúma: UNESC, 2009.

CUSTÓDIO, André Viana; HAMMES, Leila Viviane Scherer. Políticas Públicas de atendimento à Criança e Adolescente com deficiência: estratégias de articulação intersetorial dos Conselhos de Direitos no Vale do Taquari-RS. Curitiba: Multideia. 2017.

CUSTÓDIO, André Viana. As atribuições dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente para controle e efetivação de políticas públicas. In: Marli Marlene Moraes da Costa; Mônia Clarissa Hennig Leal. (Org.). Direitos Sociais & Políticas Públicas: Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015, v. 15, p. 7-23.

HERMANY, Ricardo. Direito social e poder local: possibilidades e perspectivas para a construção de um novo paradigma de integração entre sociedade e espaço público estatal. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003, Unisinos. 2003.

MORAES, Célio Vanderlei. Conselhos de Gestão de Políticas Públicas: instituições e/ou espaços políticos. Revista de Ciências Humanas, Políticas Públicas e Democracia Institucional, Florianópolis, n. 2, p. 107-126, 1999.

PONTES JUNIOR, Felício. Conselhos de direito da criança e adolescente. São Paulo: Malheiros, 1993.

RAMIDOFF, Mario Luiz. Direito da Criança e do Adolescente: Teoria Jurídica da Proteção Integral. Curitiba: Vicentina, 2008.

REBIDIA. Trabalhando Conselhos de Direitos. Disponível em: <http://www.rebidia.org.br/component/content/article?id=334:conselhos-de-direitos>. Acesso: 01/02/2020.

REIS, Jorge Renato dos; KUNDE, Barbara Michele Morais. El principio de protección integral del niño y del adolescente bajo el sesgo de la solidaridad. In: RESINA, Judith Solé; MOZETIC, Vinicius Almada (Coord.) . Derechos Fundamentales de los menores (Desarrollo de la personalidad em la infância e la adolescência). Madrid: Dykinson, 2018. p. 305-316.

SOUZA, Ismael Francisco de. O reordenamento do programa de erradicação do trabalho infantil (PETI): estratégias para concretização de políticas públicas socioassistenciais para crianças e adolescentes no Brasil. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. 279 p.

TAVARES, Patrícia Silveira. A política de atendimento. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.) Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Saraiva, 2014.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro. **Revista do TST**, Brasília, v. 79, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: https://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/38644/003_veronese.pdf?sequence=1. Acesso em: 9 jan. 2020.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SANTOS, Danielle Maria Espezim dos. Os direitos sociais de crianças e adolescentes e o papel garantista dos Conselhos de Direitos e Tutelares. In: SOUZA, Ismael Francisco de; MORO, Rosângela del (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente**. Curitiba: Ithala, 2014, p. 175-190.

Educação e preconceito nas licenciaturas: um estudo exploratório a partir da Escala F

Education and prejudice on teaching courses: an exploratory research based on the F Scales

Rafael Baioni Nascimento*
Luiz Fernando de Prince Fukushima**
Renan de Souza Nascimento***

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória realizada em dois cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros com o objetivo de averiguar a presença e o grau de preconceito por meio de cinco escalas do tipo Likert: a Escala F, de Adorno et al. (1950), três escalas construídas pelos autores para aferir o preconceito relativo a gênero, sexualidade e raça – tendo a Escala F como modelo –, e uma quinta escala, a Escala de Homofobia, apresentada em Venturi e Bokany (2011). Este trabalho se justifica pela alta incidência de violência contra mulheres, negros e pessoas LGBT no Brasil. Os resultados obtidos indicaram presença moderada de tendências machistas, racistas, homofóbicas, heteronormativas e de suscetibilidade de adesão ao fascismo, corroborando resultados de outros estudos e apontando para a necessidade de maiores investimentos no combate ao preconceito, em especial na educação.

Palavras-chave: Preconceito. Escala F. Gênero. Raça. Sexualidade.

Abstract

This paper presents the results of an exploratory research carried out in two graduation courses at the Universidade Estadual de Montes Claros with the objective of verifying the presence and the degree of prejudice through five Likert-type scales: the F Scale, from Adorno et al. (1950), three scales built by the authors to assess prejudice related to gender, sexuality and race – using the F Scale as a model – and a fifth scale, the Homophobia Scale, presented in Venturi and Bokany (2011). This work is justified by the high incidence of violence against women, blacks and LGBT people in Brazil. The results obtained indicated a moderate presence of sexist, racist, homophobic, heteronormative tendencies and susceptibility to adherence to fascism, corroborating the results of other studies and pointing to the need for greater investments to combat prejudice, especially in education.

Keywords: Prejudice. F Scale. Gender. Race. Sexuality.

* Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo; Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social, Brasil; E-mail: baionirafael@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; jornalista. Email: fukushiro@gmail.com

*** Licenciado em História. Mestrando em História pela Universidade Estadual de Montes Claros. Email: nascimentorenan900@gmail.com

Introdução

Relatamos aqui os resultados de uma pesquisa exploratória realizada em dois cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros, cujo objetivo principal foi averiguar a presença e o grau de preconceito a partir da utilização de cinco escalas. As tendências implícitas de adesão ao fascismo foram medidas por meio da Escala F, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1950) e adaptada por Crochík (1999). Três escalas do tipo Likert foram construídas utilizando a Escala F como modelo para aferir o preconceito relativo a gênero, sexualidade e raça. A quinta escala, a Escala de Homofobia, apresentada em Venturi e Bokany (2011), foi utilizada para medir a presença e o grau de homofobia dos sujeitos pesquisados.

A finalidade deste estudo é a de colaborar com as pesquisas que dão subsídios para o combate à violência contra mulheres, à lgbtphobia e ao racismo, em especial aqueles manifestos na escola, e os resultados obtidos corroboraram o de outros estudos, apontando para a necessidade de maiores investimentos nessa área.

Esse artigo é um dos produtos do projeto de pesquisa “Experiência estética e preconceito: subsídios para a crítica do ensino de arte nas licenciaturas”, aprovado pela Resolução nº 182 – CEPEX/2016, Unimontes, e pelo parecer nº 1.607.265, do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros.

O preconceito, a discriminação e a violência motivados por diferenças de gênero, sexualidade e raça são um problema de grande gravidade e alta incidência no Brasil, como atestam as estatísticas de violência contra mulheres, negros e pessoas LGBT. Segundo o *Atlas da violência 2018* (CERQUEIRA, 2018), a taxa de homicídio de pessoas negras no Brasil foi 2,5 vezes superior à de pessoas não negras no ano de 2016. Segundo o mesmo documento, 4.645 mulheres foram assassinadas no país no mesmo ano, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Já na edição de 2015 do mesmo relatório, cujo foco foi o feminicídio (WASELFSZ, 2015), 405 mulheres por dia no ano de 2014 demandaram atendimento em uma unidade de saúde em decorrência de violência sofrida e em aproximadamente metade dos casos o agressor foi o parceiro ou o ex-parceiro. De acordo com o relatório de 2018 do site *Homofobia Mata* (MICHELS, s. d.), uma pessoa LGBT é morta a cada vinte horas em razão da lgbtphobia, sendo as pessoas trans as mais vulneráveis – com chance dezessete vezes maior de morrerem que um homem gay.

Importantes trabalhos apontam para o preconceito institucionalizado em nosso sistema educacional em decorrência do ainda tímido – e, por vezes, problemático – tratamento de temas ligados a gênero, sexualidade e raça nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas escolares (CANDOU, 2011; CARREIRA, 2016; GOMES, 2011a; 2012; VIANNA, 2012; VIANNA; UNBEHAUM, 2016), e para as manifestações de preconceito e discriminação no cotidiano das escolas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; JUNQUEIRA, 2009).

Direitos ligados a questões de gênero, sexualidade, raça e outras pautas de respeito às diferenças são estigmatizados para uso eleitoral e seus defensores alvo de calúnias – como demonstra a crescente perseguição aos estudos e às políticas educacionais de gênero, sob a pecha de “ideologia de gênero”, em campanhas repletas de falsas notícias, nas quais não

apenas as violências sofridas pelas minorias são minimizadas, mas as próprias minorias são retratadas como ameaçadoras (MISKOLCI, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Nesse cenário, fazem-se ainda mais necessárias pesquisas como a aqui relatada, por mostrarem a presença do preconceito em opiniões e atitudes de estudantes de licenciatura, muitos deles futuros professores e, portanto, figuras de influência na vida de muitas crianças e jovens, podendo ser perpetuadores ou cúmplices de manifestações de preconceito, discriminação e violência associados à gênero, sexualidade e raça (CARVALHO, 2011; GOMES, 2011b; LOPES, 2011).

Participantes

Participaram desta pesquisa 86 estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia e História da Universidade Estadual de Montes Claros. A escolha do curso de Pedagogia se deu pelo fato de formar professores(as) do ensino infantil e fundamental e pela importância das experiências formativas para a faixa etária das crianças nessas etapas de ensino. A escolha do curso de História se deu pela suposição de que o conteúdo da disciplina e o perfil dos estudantes que escolhem o curso favorecerem opiniões e atitudes menos preconceituosas e por ser uma disciplina associada à formação crítica dos estudantes de ensino fundamental e médio. As turmas foram escolhidas por conveniência e os questionários foram aplicados entre abril e junho de 2017. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa. Os cinquenta alunos do curso de Pedagogia se distribuíam entre o terceiro e o sexto período, enquanto os 36 alunos do curso de História cursavam o primeiro período. A média de idade foi de 22,3 anos. A maior parte dos estudantes era do sexo feminino (73 estudantes, contra treze do sexo masculino, estes em sua maior parte no curso de História), e a maioria se declarou heterossexual (71 estudantes, contra quinze que declararam outras orientações sexuais ou que não quiseram declará-la). Quanto à raça/etnia, 27 estudantes se declararam brancos, 36 se declararam negros, dezoito se declaram pardos,² um se declarou amarelo e três pessoas não responderam. Cinquenta e cinco estudantes afirmaram que a renda familiar era inferior a mil reais por mês por pessoa. Quanto à escolaridade dos pais, foi questionado o grau daquele com maior nível dentre quatro opções: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação. Entre as respostas, 42 participantes afirmaram ensino médio, 23 afirmaram ensino fundamental, onze afirmaram ensino superior, oito afirmaram pós-graduação e dois não responderam.

Instrumento

O preconceito é um fenômeno social de grande complexidade, além de tema tradicional em diversas disciplinas das ciências humanas, de forma que não é nossa intenção fazer uma revisão do conceito nas diferentes tradições teóricas e abordagens metodológicas. Nosso foco é aproveitar o poder explicativo dos estudos do preconceito realizados pela

² No questionário formulado nesta pesquisa não havia a opção “pardo” para raça/etnia, em consonância com diversos autores que se mostram contrários a essa denominação. Entretanto, grande número de participantes assinalaram a opção “outro” e escreveram no campo aberto relacionado a essa opção a palavra “pardo”.

primeira geração da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial na pesquisa *A personalidade autoritária*, de Adorno et al. (1950), e, com base na escala de adesão implícita ao fascismo, a chamada Escala F, construir outras três escalas, nela inspiradas, com o objetivo de contribuir para a compreensão e mensuração do preconceito relacionado a gênero, sexualidade e raça, temas que, embora presentes na pesquisa de 1950, necessitam de abordagem mais específica e adaptada ao Brasil e à atualidade.

Uma quarta escala, a Escala de Homofobia, presente em Venturi e Bokany (2011), foi utilizada não apenas para mensurar a homofobia, como o nome sugere, mas também como contraponto à Escala F e as escalas por nós construídas para este trabalho, por ter a Escala de Homofobia foco em manifestações explícitas de preconceito, enquanto nas escalas restantes houve preocupação em investigar o preconceito latente, ao fazer uso, em sua maioria, de afirmações indiretas ou que possuem elementos preconceituosos misturados a elementos falsamente valorativos e inclusivos.

Desse modo, procuramos examinar quatro tipos de preconceito (machismo, racismo, homofobia e heteronormatividade) em estudantes dos cursos de História e Pedagogia, assim como sua predisposição de adesão ao fascismo (Escala F). Para isso foram aplicados um questionário socioeconômico (com perguntas sobre curso, período, idade, sexo, orientação sexual, raça/etnia, renda e escolaridade dos pais) e cinco escalas do tipo Likert:

- a) Escala F – Escala de adesão implícita ao fascismo, elaborada por Adorno et al. (1950) e traduzida por Crochík (1999), constituída de 27 itens. Havia um item duplicado, na versão de Crochík (1999), mas devido ao grande número de itens totais, decidimos por suprimi-lo.
- b) Escala Ho – Escala de Homofobia, elaborada por pesquisadores ligados à Fundação Perseu Abramo, sob a coordenação de Gustavo Venturi e publicada em Venturi e Bokany (2011), composta por quinze itens.
- c) Escala He – Escala de Heteronormatividade, elaborada na presente pesquisa, composta por doze itens.
- d) Escala M – Escala de Machismo, elaborada na presente pesquisa, composta por treze itens.
- e) Escala R – Escala de Racismo, elaborada na presente pesquisa, composta por treze itens.

Todas as escalas continham itens a respeito dos quais os participantes poderiam mostrar sua concordância em seis graus distintos: 1) discordo plenamente, 2) discordo moderadamente, 3) discordo levemente, 5) concordo levemente, 6) concordo moderadamente e 7) concordo plenamente. Note-se que não havia o grau neutro (4), de modo que era necessário uma tomada de posição sobre cada afirmação. Em geral, quanto maior a concordância, maior o preconceito e a tendência de adesão ao fascismo – embora alguns itens fossem invertidos, isto é, nos quais a discordância indicava maior preconceito e tendência de adesão ao fascismo, de modo a não favorecer uma automatização das repostas.

A pesquisa de Adorno et al. (1950) foi desenvolvida nos Estados Unidos no final da década de 1940, com o principal objetivo de investigar o potencial fascista latente na população estadunidense e sua correlação com ideologias políticas. Para isso os autores desenvolveram diversas escalas, dentre as quais uma que mede tendências implícitas de adesão ao fascismo, a chamada Escala F, construída com base na teoria psicanalítica e no pensamento dos autores da Escola de Frankfurt, em especial no do próprio Adorno, filósofo, sociólogo e musicista alemão, principal autor da pesquisa (CARONE, 2012). Fala-se em

“potencial fascista” porque, no entendimento dos autores, o fascismo enquanto manifestação política – que acarretou em regimes totalitários como o nazismo alemão e o fascismo italiano da primeira metade do século XX – encontra sustentação em traços ou estruturas de personalidade socialmente produzidos presentes em maior ou menor grau em todas as sociedades capitalistas ocidentais, mesmo em países democráticos como os Estados Unidos. Ou seja, para eles o genocídio e outras atrocidades promovidas pelo regime nazista não foram fatos isolados na história e restritos a determinados países, mas uma tendência social presente, pelo menos, em todas as sociedades capitalistas ocidentais. Desse modo, o estudo dessas tendências de personalidade se faz necessário para que possamos pensar em formas de combater sua reprodução e assim possamos evitar a repetição da história, sendo a educação umas das principais ferramenta nessa tarefa (ADORNO, 2003).

Muitas afirmações da Escala F não têm relação direta com objetos de preconceito, porém mostraram ser mais efetivas na aferição do preconceito do que a filiação política explícita dos sujeitos da pesquisa de Adorno et al. (1950). O item “Os homens podem ser divididos em duas classes definidas: os fracos e os fortes” não indica presunção de inferioridade em mulheres, negros, pessoas LGBT³ ou qualquer outra minoria, mas pode indicar uma tendência em ver as relações sociais de forma hierarquizada e dicotômica, tendência que facilita a justificação de um sem-número de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Já o item “O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, são alguns líderes valentes, incansáveis e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé”, aparentemente também sem relação com o preconceito, pode indicar tendência à heteronomia, isto é, ao desejo de abdicar da reflexão autônoma em prol de lideranças carismáticas e, assim, estar mais propenso à adesão, sem reflexão, a posturas preconceituosas propagadas por tais lideranças. Outro exemplo: o item “Os crimes sexuais tais como o estupro ou ataques a crianças merecem mais que a prisão; quem comete estes crimes deveria ser açoitado publicamente ou receber um castigo pior”, no qual a concordância a princípio poderia ser entendida como uma postura contrária à violência, acaba, em vez disso, indicando uma propensão a aceitar a violência, desde que seja apresentada uma justificativa para isso. Assim, embora esse item, como os anteriores, não tenha relação direta com o preconceito, pode indicar uma propensão a justificar a violência contra alvos de preconceito, caso o contexto cultural preconceituoso apresente uma justificativa ideológica para tanto. Um contraexemplo, que não podemos deixar de mencionar, é o item “Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber um castigo severo”, onde encontramos, em caso de concordância na resposta dos sujeitos, uma manifestação explícita de preconceito. A presença desse item em uma escala que se mostrou eficaz para a medição indireta de preconceito só faz sentido se levarmos em conta não apenas o fato de que a homossexualidade não era foco da pesquisa em questão, mas a pouca importância dada à homofobia⁴ na época, a ponto de poder ser considerada como indicador indireto. A presença

³ Lembramos que no final da década de 1940 não havia a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e suas variações. A categoria “homossexuais” era a categoria genérica mais aproximada para se referir a dissidências dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

⁴ Lembrando que sequer o conceito de homofobia existia na época, já que foi cunhado pela primeira vez em 1971, pelo psicólogo estadunidense K. T. Smith em um estudo sobre características de uma personalidade homofóbica (BORRILLO, 2010). Homofobia se refere, segundo Colling e Nogueira (2015), a qualquer atitude ou comportamento de repulsa, medo ou preconceito contra homossexuais, manifestando-se através de violências variadas. Foi pensado a partir

de um único item explícito não descaracteriza a escala em seu conjunto, entretanto, em futuras aplicações pensamos ser oportuno a omissão desse item.

A pesquisa de Adorno et al. (1950) foi retomada por Crochík (1999; 2000), partindo do pressuposto de que o Brasil, como qualquer outro país capitalista ocidental, mesmo que democrático, pode produzir subjetividades propensas a aderir ao fascismo e que essa tendência precisa ser aqui também estudada e combatida. Crochík et al. (2006; 2009) dedicaram-se principalmente ao estudo do potencial fascista em sua relação com o preconceito no processo da implantação da educação inclusiva, a partir de pesquisa em estudantes de licenciatura da cidade de São Paulo. No presente trabalho, seguimos na mesma direção, mas desta vez com enfoque nas questões de gênero, sexualidade e raça.

A Escala de Homofobia, retirada de Venturi e Bokany (2011), diz respeito a opiniões e atitudes dos sujeitos em relação principalmente a pessoas gays e lésbicas (sendo apenas um item sobre pessoas bissexuais e dois itens abordando papéis de gênero e preferências sexuais de forma mais genérica). Esta, ao contrário da Escala F, é bastante direta, e a concordância ou discordância de seus itens podem ser já em si mesmas consideradas manifestações de preconceito. Por exemplo, o item “A homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus” é um julgamento valorativo direto. O item “Casais de gays ou de lésbicas não deveriam criar filhos” indica claramente uma postura discriminatória. E, no mesmo sentido, podemos citar o item “Casais de gays ou de lésbicas não deveriam andar abraçados ou ficar se beijando em lugares públicos”. Escolhemos utilizar essa escala como parâmetro de preconceito direto, partindo da pressuposição de que o preconceito lgbtfóbico é aquele que se apresenta de forma mais explícita no contexto brasileiro atual, enquanto afirmações diretamente machistas e racistas encontrariam maior resistência social e, portanto, tenderiam a se manifestar principalmente de forma indireta. Em futuros trabalhos, seria interessante colocar essa pressuposição à prova.

Construímos a Escala de Heteronormatividade e a Escala de Machismo com base nos trabalhos de Foucault (1988), Rich (2010), Louro (1997; 2001), Butler (2016) e outros autores e autoras que abordam as questões de gênero e sexualidade de forma ampliada, para além de opiniões e atitudes a respeito de mulheres heterossexuais, gays e lésbicas, privilegiando, por sua vez, a análise crítica das estruturas sociais e dos discursos hegemônicos padronizadores, hierarquizantes, patologizantes e excludentes que produzem a divisão social historicamente localizada entre pessoas designadas como homens e pessoas designadas como mulheres, pessoas heterossexuais e não heterossexuais, pessoas cisgênero e pessoas transgênero, dentre outras classificações das identidades e dos corpos.

O conceito de heteronormatividade foi criado pelo crítico literário Michael Warner em 1991, buscando explicar uma nova ordem sexual que exige que todas as pessoas, heterossexuais ou não, organizem suas vidas em torno do modelo de coerência heterossexual (COLLING; NOGUEIRA, 2015). Essa coerência se sustenta através de uma linearidade entre os eixos de poder sexo-gênero (BUTLER, 2016), ou seja, uma pessoa com pênis deve agir como macho, expressando virilidade, da mesma forma que uma pessoa com vagina deve necessariamente ser feminina e se identificar como tal. Tudo que foge a essa regra torna-se alvo prioritário de deslegitimação e represália, como ocorre, por exemplo, com mulheres

da junção dos radicais gregos “homo” (“semelhante”) e “fobia” (“medo”), embora o “homo” seja traduzido comumente como sinônimo de homossexual masculino, invisibilizando assim, as identidades lésbicas.

masculinas. Colling e Nogueira (2015) destacam ainda que para a heteronormatividade as pessoas podem até ser homossexuais, desde que façam o que os heterossexuais comumente fazem: realizem um casamento, tenham filhos, reproduzam a binariedade de gênero em suas ocupações profissionais, dentre outros.

Assim, por exemplo, na Escala de Heteronormatividade, a discordância com o item “Não deveria existir diferença entre brinquedos para meninos e brinquedos para meninas” indica adesão a estereótipos de gênero, com separação rígida entre atividades masculinas e atividades femininas, assim como a tendência a reprimir manifestações contrárias a esses estereótipos nas crianças. Já a concordância com outro item, “Se os gays não fizessem questão de ser tão afeminados e as lésbicas tão masculinas sua aceitação pela sociedade seria muito maior”, indica a tendência heteronormativa a apresentar maior rejeição a pessoas homossexuais que não correspondam aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Pode-se supor também que a concordância com esse item indica uma expectativa estereotipada de expressão de gênero, mesmo em pessoas heterossexuais – quer cisgênero, quer transgênero. A concordância com outro item, “Sempre falta algo numa relação amorosa entre duas mulheres”, indica a tendência heteronormativa de desconsiderar relações afetivas/sexuais fora do binarismo homem–mulher, além de ser uma manifestação explícita de lesbofobia ou bifobia e sugerir concordância com a premissa machista da centralidade do pênis em qualquer relação sexual. Um último item de exemplo, também mais explícito que os dois primeiros, é “Um homem que se relaciona com uma travesti deveria sentir vergonha”. A concordância com esse item revela transfobia e indica também o preconceito heteronormativo segundo o qual qualquer pessoa identificada como homem cisgênero deveria se relacionar com uma pessoa identificada como mulher cisgênero (já que algumas travestis se identificam como mulheres).

Na Escala de Machismo, a concordância com o item “A natureza dos homens os torna mais aptos a trabalhos que exijam raciocínio lógico, enquanto a natureza das mulheres favorece trabalhos que exijam sensibilidade” indica a tendência a naturalizar as diferenças socialmente constituídas entre homens e mulheres, inclusive a naturalizar a desigualdade de oportunidades e de condições de trabalho. A concordância com outro item, “É triste ver uma mulher bem-sucedida na carreira, mas sem filhos”, indica a tendência machista de se considerar a maternidade um dever da mulher e uma exigência para a felicidade feminina, relegando para segundo plano qualquer outro tipo de realização que a mulher possa ter. Como último exemplo dessa escala, a concordância com o item “As mulheres poderiam parar de se sentir inferiores e conquistar o espaço delas, como fazem os homens” indica a tendência machista de responsabilizar as próprias mulheres pela injustiça sofrida e, conseqüentemente, de desresponsabilizar os homens e a cultura machista.

A Escala de Racismo, por sua vez, foi construída com base nos trabalhos de Nascimento (1978), Souza (1983), Fanon (1952/2008) e D’adesky (2009), dentre outros autores e autoras que abordam as diversas faces do racismo, assim como em trabalhos que destacam a importância da interseccionalidade⁵ das questões de gênero e sexualidade com as

⁵ O conceito de interseccionalidade foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989, dentro do campo do direito e da Teoria Crítica de Raça (AKOTIRENE, 2018), embora já estivesse anteriormente sendo colocado em prática nas reflexões de outras feministas negras, como Audre Lorde. Segundo Carla Akotirene (2018), esta categoria se refere a uma sensibilidade analítica orientada para a interconexão e inseparabilidade de sistemas de opressão

questões de raça, como os trabalhos de hooks (2013), Davis (2016) e Ribeiro (2018). Nessa escala há itens que tratam de opiniões mais diretamente relacionadas a pessoas negras ou à diferença entre negros e brancos, como o item “A constituição física do homem negro é muito mais resistente que a do homem branco”, a respeito do qual a concordância indica uma naturalização das diferenças socialmente constituídas entre negros e brancos e uma tendência racista, mais implícita, de associar os negros ao trabalho braçal e os brancos ao trabalho intelectual. Há itens que não citam diretamente a negritude, mas dizem respeito a manifestações culturais ou religiosas típicas de populações predominantemente negras. Nesse sentido há o item “O candomblé possui lindas histórias que poderiam ser ensinadas nas escolas, aumentando o repertório cultural da população”, cuja discordância indica preconceito contra as religiões de matriz africana, frequentemente desqualificadas pela cultura racista e estigmatizadas como magia negra, culto a demônios ou espíritos maus, dentre outras associações negativas. Nesse sentido também a concordância com o item “O funk é um estilo musical de baixa qualidade e sua proliferação mostra a decadência da cultura brasileira” indica a tendência preconceituosa a desqualificar de forma genérica e arbitrária toda manifestação cultural de populações predominantemente negras. Na intersecção de raça e gênero, por exemplo, a concordância com o item “Há modelos negras lindíssimas, principalmente aquelas com o nariz mais fino e a boca pequena” indica a tendência preconceituosa a se associar a beleza negra e, em especial, a feminina, com traços fenotípicos caucasianos. Podemos destacar desse item também seu caráter de medição indireta do preconceito ao apresentar, no início da frase, uma afirmação positiva sobre a beleza negra, o que pode colaborar para um relaxamento da “vigilância” com o próprio preconceito e permitir a concordância com a segunda parte da frase, na qual é manifesto o preconceito contra os traços fenotípicos negros.

Resultados

Pode-se observar pela Tabela 1 que a média geral dos sujeitos foi abaixo do ponto médio 4, mas ainda todas acima de 2, o que aponta um preconceito moderado em todos os fatores estudados. Interessante observar também que a pontuação foi maior no que concerne à Escala He e à Escala F, o que indica que na população estudada os estereótipos de gênero e sexualidade e os traços de personalidade que favorecem a adesão ao fascismo são levemente maiores que o preconceito lgbtfóbico manifesto, o machismo e o racismo.

como o racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, formuladores modernos de subjetividades e desigualdades entre os corpos.

Tabela 1. Média e desvio padrão por escala

| Escala | Média | Desvio padrão |
|---------------|--------------|----------------------|
| F | 3,01 | 2,41 |
| He | 3,65 | 2,49 |
| Ho | 2,71 | 2,35 |
| M | 2,57 | 2,26 |
| R | 2,74 | 2,34 |
| todas | 2,71 | 2,27 |

Fonte: elaboração própria.

Já a Tabela 2 indica que há uma correlação positiva entre todos esses fatores, sendo maiores as correlações entre fascismo e homofobia (0,793), fascismo e machismo (0,789), machismo e racismo (0,789) homofobia e machismo (0,763) e heteronormatividade e racismo (0,756).

Tabela 2. Correlação de Pearson entre as escalas

| | F | He | Ho | M | R |
|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| F | – | ,566 | ,793 | ,789 | ,697 |
| He | ,566 | – | ,528 | ,691 | ,756 |
| Ho | ,793 | ,528 | – | ,763 | ,649 |
| M | ,789 | ,691 | ,763 | – | ,789 |
| R | ,697 | ,756 | ,649 | ,789 | – |

Correlações significativas no nível 0,01.

Fonte: elaboração própria.

No tocante à diferença entre os estudantes dos dois cursos, Pedagogia e História, como se pode observar na Tabela 3, as médias para todas as escalas foram de 0,5 a 1,0 ponto maiores no curso de Pedagogia. A menor diferença foi apresentada na Escala He e a maior na Escala M.

Tabela 3. Médias e desvios padrão das escalas por curso

| Escala | História | | Pedagogia | |
|--------|----------|---------|-----------|--------|
| | Média | DP | Média | DP |
| F | 3,1920 | 1,03028 | 3,9795 | ,82227 |
| He | 2,3912 | 1,03866 | 2,9397 | ,90210 |
| Ho | 2,1959 | 1,14812 | 2,8484 | ,85512 |
| M | 2,1489 | 1,17674 | 3,1723 | ,98392 |
| R | 2,2259 | 1,03653 | 3,0761 | ,75118 |

Fonte: elaboração própria.

As médias tenderam a ser de aproximadamente 0,3 a 0,8 maiores no que tange às respostas das mulheres. Já as médias das pessoas que se declararam heterossexuais foi de aproximadamente 1,0 a 1,2 pontos superiores às médias daqueles que se declararam não heterossexuais ou não declararam orientação sexual.

Os estudantes que afirmaram que a renda familiar era inferior à renda per capita de mil reais por mês tiveram respostas em média de aproximadamente 0,2 a 0,3 pontos superiores aos demais nas escalas que aferiam preconceito, mas não apresentaram em média diferença relevante (inferior a 0,1 pontos) nas respostas à Escala F.

Quanto à escolaridade dos pais, os estudantes dos quais um dos pais concluiu apenas o ensino fundamental ou médio tiveram escores em média aproximadamente de 0,3 a 0,5 pontos maiores que os estudantes cujos pais concluíram o ensino superior ou pós-graduação no que se refere às escalas de preconceito, e diferença maior do que 0,4 pontos no que se refere à Escala F.

Por fim, no que diz respeito à raça/etnia, fizemos duas análises, uma agrupando os participantes em brancos e não brancos e outra agrupando os participantes em negros e não negros. Nessa amostra, os brancos isolados tiveram escores menores em todas as escalas que os negros isolados – entre 0,4 e 0,6 pontos abaixo. Curiosamente, tanto os não brancos quanto os não negros tiveram maiores escores em todas as escalas que o grupo principal de cada uma das duas análises.

Discussão

De modo geral, o que mais chamou a atenção foram os altos valores obtidos nas médias das respostas às escalas que aferiam preconceito, entre 2,57 a 3,66 pontos, com desvios padrão de aproximadamente 2,3 pontos. Apesar de serem valores abaixo do ponto médio da escala (4,0), indicando preconceito moderado, é preciso lembrar que o ideal seria que as médias estivessem próximas aproximadas a 1,0 ponto, com desvios padrão que tendessem a 0 pontos, se partirmos do pressuposto de que todo preconceito aferido pelas escalas aqui apresentadas é prejudicial.

Quanto às correlações, o que merece maior destaque é o fato de todas as escalas terem obtido correlações significativas entre si superiores a 0,5 pontos, o que indica a interrelação entre todos os fatores investigados. Tais resultados para as correlações entre as escalas que aferiram preconceito confirmam o trabalho de Adorno et al. (1950), segundo o qual o preconceito se mostrou uma tendência do sujeito preconceituoso que pode se manifestar em relação a diferentes objetos, isto é, que há uma permutabilidade entre os

objetos do preconceito – o que não anula a possível diferença de intensidade na manifestação de diferentes tipos de preconceito em uma determinada amostra, grupo ou sujeitos específicos. Assim, na nossa amostra, a pessoa que respondeu de forma lgbtfóbica teve grandes chances de apresentar respostas também machistas, racistas e heteronormativas.

Foi interessante notar também como a correlação mais alta foi a obtida entre a Escala Ho e a Escala F, respectivamente a escala mais explícita/direta e a implícita/indireta. Isso confirma os resultados de Adorno et al. (1950), segundo os quais a Escala F se mostrou instrumento confiável para mensurar indiretamente a predisposição dos sujeitos a reproduzirem opiniões e atitudes explicitamente preconceituosas.

A correlação mais baixa ser a entre a Escala de Ho e a Escala de He também é bastante significativo porque pode indicar uma tendência a haver sujeitos que não manifestam preconceito explícito em relação a pessoas LGBT, mas possuem crenças, valores e atitudes heteronormativas que acabam sendo também prejudiciais a essa população. O que confirma que lgbtfobia e heteronormatividade não podem ser reduzidas uma a outra, como já indicavam os trabalhos de Louro (1997; 2001) e Colling e Nogueira (2015).

Em relação às diferenças entre os cursos, o resultado foi conforme a expectativa dos pesquisadores, tendo em vista que o perfil dos estudantes que escolhem História é de maior familiaridade com questões políticas e sociais. Algo que fortalece essa suposição é o fato de todos os participantes do curso de História estarem no primeiro período do curso, isto é, com ainda reduzido contato com a cultura e a formação universitária.

Serem as respostas das mulheres em média mais altas que as dos homens é dado pouco informativo, tendo em vista o baixo número de participantes homens na amostra e a maioria deles encontrar-se no curso de História. O mesmo se pode dizer a respeito da orientação sexual: como a maior parte dos sujeitos não heterossexuais ou não declarados era do curso de História e seu número bastante reduzido em relação à amostra geral, o dado é pouco informativo, pois não se pode saber ao certo se os escores menores – esperados, no caso das pessoas não heterossexuais e não declaradas – está correlacionado de forma mais significativa com essa categoria de análise ou com a categoria curso.

Quanto às diferenças por renda familiar serem ligeiramente maiores entre os estudantes da baixa renda no que tange as escalas que aferem preconceito, pode-se especular, a partir desse dado, que o maior acesso a bens de consumo – favorecido pela maior renda – pode ter efeito positivo na diminuição de opiniões e atitudes preconceituosas. Contudo, o fato dos dois grupos, em relação a essa variável, não apresentarem diferença notável no que tange à Escala F, indica que a maior renda não indicou um contexto formativo mais autônomo e democrático, isto é, que a maior renda, em nossa amostra, não produziu nos sujeitos menores tendências de personalidade que predisõem à adesão ao fascismo. Por outro lado, em relação à categoria escolaridade dos pais, podemos dizer que a maior escolaridade familiar acarretou, na amostra analisada, menor preconceito e menor tendência de adesão ao fascismo.

Comparando os resultados da categoria renda com a categoria escolaridade dos pais e, supondo esta última como mais confiável no que diz respeito à valorização e o incentivo familiar à educação, podemos dizer que a maior escolaridade familiar se mostrou ligeiramente mais efetiva que a maior renda no que tange ao combate ao preconceito. Ao mesmo tempo, enquanto a maior renda não teve influência significativa no que concerne à tendência de adesão ao fascismo, a maior escolaridade familiar teve influência positiva nesse quesito.

Por fim, os resultados analisados do ponto de vista da categoria raça/etnia foram bastante instigantes, ao mostrarem que o grupo de não brancos e de não negros, do qual fazem parte aqueles autodeclarados pardos – subcategoria que sugeriu no questionário espontaneamente a partir da opção “outro” – foi o mais preconceituoso, em comparação com brancos e negros. Contudo, tendo em vista o baixo número de participantes de nossa amostra, não foi possível levantar com segurança outras hipóteses a partir desse dado ou estabelecer correlações confiáveis com as outras categorias de análise.

Com os resultados obtidos consideramos como aspectos importantes de investigação em futuros trabalhos a comparação das opiniões e atitudes de estudantes no início do curso com as de estudantes nos períodos finais do curso, para que se possa analisar a influência atual dos referidos cursos no combate ao preconceito. Importante também seria em futuras pesquisas ampliar a amostra para que, dentre outros objetivos, seja possível levantar com maior grau de confiabilidade correlações entre algumas categorias, por exemplo, a correlação entre a categoria raça/etnia e as categorias renda e escolaridade dos pais. Além disso, seria interessante também criar categorias de análise para melhor fornecer hipóteses sobre a subcategoria espontânea “pardos”.

Conclusão

Concluímos assim que há manifestações consideráveis dos preconceitos investigados pelas Escalas Ho, He, M e R e da tendência implícita de adesão ao fascismo, mensurada pela Escala F, entre os estudantes de licenciatura dos cursos de Pedagogia e História sujeitos desta pesquisa, o que indica a necessidade de investimento no combate ao preconceito no trabalho de formação de professores desenvolvido nesta instituição.

Como houve em nossa amostra correlação significativa entre as diversas escalas de aferição do preconceito, isto é, a pessoa que respondeu de forma lgbtfóbica teve grandes chances de apresentar respostas também machistas, racistas e heteronormativas, concluímos também que o trabalho em conjunto dos temas gênero, sexualidade e raça é uma estratégia válida e que merece maior atenção.

Por fim, o grupo dos participantes com maior escolaridade na família ter apresentado menores escores de preconceito, mas, ainda assim, escores que atestam a presença de preconceito, nos leva a reafirmar, com Adorno (2003), a importância da educação para evitar a barbárie, reconhecendo, por outro lado, que a educação que se nos apresenta até o presente momento não foi ainda suficiente para afastar a possibilidade da repetição da violência motivada por preconceito.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Unesco, Inep, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119–138.

ADORNO, T. W. et al. **The authoritarian personality**. Nova York: Harper and Row, 1950.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-37.

CARONE, I. A personalidade autoritária: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. **Sociologia em Rede**, v. 2, n. 2, p. 14–21, 2012.

CARREIRA, D. O Informe Brasil – Gênero e educação: da Conae às diretrizes nacionais. In: VIANNA, C. et al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 25-53.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 90–124.

CERQUEIRA, D. (Coord.). Atlas da violência 2018. Rio de Janeiro, **Ipea**, 2018. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.;

DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições:** lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: Edufes, 2015.

CROCHÍK, J. L. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista.** 1999. Tese (livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. **Análise Psicológica**, v. 18, n. 4, p. 529–543, 2000.

CROCHÍK, J. L. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 46, p. 55–70, 2006.

_____. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 123–132, 2009.

D’ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109–121, 2011a.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011b, p. 67–89.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC, Unesco, 2012, p. 19-33.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2009, p. 13–51.

LOPES, L. P. M. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 125–148.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, gênero e educação**. Porto: Porto, 2001.

MICHELS, E. **População LGBT morta no Brasil: relatório 2018**. [s. d.] Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2020/02/relatorio.2018.2docx-2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725–748, 2017.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, n. 5, p. 17–44, 2010.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VENTURI, G.; BOKANY, V. Síntese da pesquisa “Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais”. In: _____. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 189-251.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: VIANNA, C. et al. (Orgs.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 55–119.

WAISELFISZ, J. J. (2015). **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: Opas/OMS, ONU Mulheres, SPM, Flacso, 2015. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

Pedagogia social em contexto de emergência: projetos de futuro à humanidade

Social pedagogy in emergency context: future projects for humanity

Margareth Martins de Araújo*

Resumo

O artigo em tela contém reflexões teórico-práticas, a respeito da Pedagogia Social realizada pelo Projeto PIPAS-UFF no período de emergência sanitária, novos aprendizados colaborativos e instituintes, perpassados pela opção do servir ao próximo mais próximo, a partir do movimento de realizar o que podemos de onde estamos e com o que temos. Um movimento que estabelece o cuidado como categoria fundante e a formação de educadores sociais em, no e para contexto de emergências. Trata-se de uma pesquisa oriunda da senda cardíaca, que traz em seu DNA a opção pelos excluídos da nação. É a cartografia de uma pesquisa forjada no cadinho da “sofrência” humana a produzir alternativas de superação com ciência, convivência, conivência, sapiência e paciência.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia social. Educadores sociais.

Abstract

The article on screen contains theoretical and practical reflections on the Social Pedagogy carried out by the PIPAS-UFF Project in the period of health emergency, new collaborative and instituting learnings, pervaded by the option of serving the nearest neighbor, from the movement of carrying out the that we can from where we are and with what we have. A movement that establishes care as a founding category and the formation of social educators in, in and for the context of emergencies. It is a research originating from the cardiac path, which brings in its DNA the option for the excluded of the nation. It is the cartography of a research forged in the crucible of human suffering to produce alternatives to overcome with science, coexistence, connivance, wisdom and patience.

Keywords: Education. Social pedagogy. Social educator.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-Doutorado em Ensino de Artes e Ciências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense Coordenadora do Projeto PIPAS-UFF; E-mail: margarethmartins@id.uff.br

Introdução

A humanidade em 2020 foi assolada pela mais terrível emergência sanitária. O mundo se vê imerso em confinamento, depressão pânico, e medo, em especial o medo da morte. Nunca tivemos certeza do futuro, porém com a ameaça eminente da morte parece ser, nesse momento, mais incerto do que antes. Perdemos o chão da noite para o dia e a insegurança encontrou terreno fértil para se expandir e solidificar. Insegurança de toda ordem, em especial emocional e financeira. Como um castelo de cartas a ruir, a humanidade vê seu futuro desmoronar, os sonhos escaparem entre os dedos e, de mãos e pés atados assiste impotente ao circo de terror que se estabelecer a partir da politização do vírus. Surgem as máscaras a mudar a face da humanidade. Um EPI que, protege-adoece; ao respirarmos o próprio gás carbônico. Torna-se aberta assim, a temporada de polarização e politização do vírus sob o domínio do medo.

Instabilidades múltiplas se instauram sobre o planeta. Sob a égide do medo da contaminação pessoas confinadas ganham peso de forma inesperada e adquirem, sem sair de casa, um dos fatores de risco. Além das comorbidades preexistentes, agora em diálogo com as oriundas adquiridas no momento atual, há uma invasão da psique humana por notícias tóxicas que envenenam mentalmente o ser humano e minam sua resistência. Trata-se de um teste, cujo resultado, impacta a vida cotidiana das pessoas dando a falsa sensação de não haver saída. Desesperançada, a humanidade caminha trôpega para o futuro incerto acreditando ser a próxima vítima. Diante do caos surge o negativismo. A tristeza toma conta das mentes humanas e a depressão se faz presente como resposta a uma chamada em sala de aula.

Índices de violência de toda ordem, em especial a doméstica e abusos passam a habitar as páginas das notícias associadas aos tendenciosos dados estatísticos de perda de vida e contaminação. Um filme de terror passa a ser reprisado diuturnamente, funcionando como encucamento ideológico e, assistir televisão passa a ser fonte de envenenamento mental e um caminho seguro para o adoecimento. Como reprodutora do modelo internacional e nacional, de padrões de uma agenda da Organização Mundial da Saúde (OMS), que tem em sua presidência um biólogo e não um médico sanitário, a mídia orquestrar as ações de terror junto à população mundial, fortalecendo protocolos de saúde muitas vezes equivocados. A pessoa adoece sem sair de casa, apenas assistido a televisão. Em um cenário como esse não é difícil à enfermidade tomar conta, pois a mente capta, o coração acredita e o corpo adoece.

A humanidade já se viu as voltas com regimes totalitários como o nazismo, por exemplo, no qual o medo, associado à propaganda, era fonte ideológica de dominação de muitos por poucos. Agora a guerra é outra. A era da guerra nuclear passou a dar lugar à guerra sanitária. Não precisa de soldados entrincheirados, bombas atômicas armamento bélico. Utilizam armas bacteriológicas, viróticas e tantas outras que ainda não temos conhecimento. Somos alvo do que não vemos vítimas sem culpa. Uma guerra que não precisa de alistamento ou certificado de reservista. Somos recrutados em nossa existência, sem sair de casa e sem disparar um tiro. O simples fato de existir faz da humanidade o alvo.

Sabendo ser a vulnerabilidade uma característica humana, precisamos de cuidado ao longo da vida. Precisamos de escuta, companhia e orientação. Precisamos uns dos outros na batalha de enfrentamento contra o vírus. É nesse cadinho pandêmico que a humanidade

descobre sua fragilidade, mas não apenas. Ela também descobre sua força e potência, se percebe participe de um coletivo maior: a raça humana; e, como tal, se vê às voltas consigo e com o outro em pleno período de confinamento e afastamento social. Curioso, não? A humanidade de joelhos diante do vírus, caída coletivamente se descobre no outro. Sai de si e enxerga o próximo mais próximo: o ouro.

Como nada na vida é apenas positivo ou apenas negativo, a humanidade se tornou testemunha da cruel pedagogia do vírus (SANTOS, 2020). Trata-se de um conjunto de conhecimentos e de saberes, descoberto e colocado em prática em plena pandemia. É exatamente no movimento de luta pela vida que surgem alternativas aguerridas de sobrevivência e a humanidade ousa dar o próximo passo, vivendo um dia de cada vez. Com o peso do mundo em suas costas, os seres humanos aprendem, às duras penas, o vivido pelos excluídos em suas vidas ordinárias.

A categoria contextos de emergências (MARTINS ARAÚJO, 2015), se refere aos espaços-tempos de flagelo humano vivido, cotidianamente, pelos excluídos. Por excluídos compreendemos todas as pessoas que se encontram na linha da pobreza ou abaixo dela. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017), de acordo com pesquisa da Síntese de Indicadores Sociais revelam ser 54,8 milhões de brasileiros, ou seja, $\frac{1}{4}$ da população nacional tem renda domiciliar por pessoas, inferior a R\$ 406,00 por mês, de acordo com os critérios adotados pelo Banco Mundial: a metade do total nacional.

Nossa opção por pesquisar o eixo Educação-Pobreza, marca do nosso DNA científico, nos propiciou reação imediata ao vírus. Apesar do confinamento social, partimos de onde estávamos com o que tínhamos e, fizemos o que podemos. O Projeto PIPAS-UFF, assim que a pandemia se espalhou pelo mundo, de posse de sua responsabilidade sócio- e emocional, para com cerca de mais de 500 pessoas apenas em 2020, optou por prestar alguns serviços à população. Cada pesquisador com sua expertise, participou de plantões de dez horas por dia nos CONECTADOS (grupo de whatsapp), em funcionamento desde maio do corrente ano. Nosso lema é ACOLHIMENTO, ESCUTA E ORIENTAÇÃO. Com reflexões sobre a vida e a Pedagogia Social, cuidamos das pessoas incluindo arte e poesia. Realizamos encaminhamentos, atualização de conteúdos sobre a pandemia e doações. Trabalho altruísta fruto da percepção do homem sua inteireza. Fizemos meditação e exercícios físicos. Partilhamos alegrias e tristezas, possibilidades e impossibilidades. Praticamos a pedagogia Social pelo viés da pedagogia da convivência. Fizemos companhia uns aos outros e ativamos a humanidade em nós existente. Passamos juntos! Partilhamos o bem e a vida. Também realizaram lives sobre o tema: Pedagogia Social a serviço da Vida em e prol da humanidade, perfazendo um total de 30 lives de maio até agora. Produzimos os volumes IX e X da Revista de Pedagogia Social da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e publicamos os volumes IV e V da Coleção de Pedagogia Social Para o Século XXI.

Há uma pedagogia que se rebela e revela em plena pandemia: Pedagogia Social. Eis a nossa face e o nosso trabalho. Pautados pelo socorro ao próximo seja na sala de aula, nas ruas, presídios ou hospitais seguimos em frente a socorrer os vulneráveis. A vulnerabilidade em sua complexidade, não apenas humana, mas também planetária, é a bússola a direcionar nossas ações. A fragilidade do ser em seus contextos de emergências nos interessa de forma peculiar. Dela nos ocupamos, pesquisamos e produzimos ciência com consciência e sapiência, com paciência, ética e estética. Estamos a serviço da humanidade, realizamos educação sem

fronteiras. Independente da classe social em que a pessoa se encontre, há sempre um lugar para a pedagogia Social.

Pedagogia social nas mídias sociais: aprendizados pandêmicos-acadêmicos

É com a chancela Freireana (1996) que escrevo este artigo, ancorada na compreensão que se impõe cotidianamente, da produção de uma ciência forjada pela coragem do binômio lutar-amar. A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem de mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. Somos marcados por uma pedagogia guerreira, estrategista, sábia e humanizada porque, humanizante. Somos também marcados pelo embate entre paradigmas e nascemos do atrito reflexivo de posturas pedagógicas, aparentemente antagônicas, mas que ao longo dos anos, guardaram o diálogo entre si.

Por coabitam um mesmo espaço-tempo tensionado pelo saber-fazer de uma ciência moldada por seus respectivos paradigmas divergentes e emergentes, são constituídas por tensões intelectuais, sociais, políticas e históricas. Aqui inverto a ordem do binômio freireano ao afirmar que para amar é preciso lutar. Trata-se de uma opção que demanda embates, ou seja, no contexto atual em que a humanidade se encontra, não há como fazer o bem sem lutar; afinal, a cruz como símbolo do amor e a espada como símbolo da guerra, possui o mesmo formato.

Atravessadas que são pelos apelos sociais a baterem veemente a porta da universidade, chamamos para nós a responsabilidade de cuidar da temática eleita, sabedores de ser um terreno desprestigiado pela academia, embora sempre presente a sinalizar seu pedido de socorro, ajuda e parceria. O saber da Pedagogia Social, embora divergente, busca dialogar de forma ética com a pluralidade do conhecimento já produzido, sorvendo o que há de melhor, adaptando à nossa realidade. É possível afirmar, a partir da nossa concepção, não haver rupturas e sim, como aprendemos com a Física Quântica, um contínuo. Somos todos frutos de produções coletivas de realidade complexas e plurais. Fato que aponta a extremada necessidade de ausência de competição e sim, de colaboração. A unidade na diversidade se faz necessária.

Somos uma pedagogia entre séculos. Por isso utilizarmos o termo, *Pedagogia Social para o Século XXI*, sabedores que somos haver outra pedagogia para o próximo século. Ela estará nas mãos dos cientistas do próximo século mediados pelos frutos da pesquisa atual. Somos parte de uma ciência mediadora, dialógica que busca na convivência com a diferença e a multiplicidade da existência dos seres, aprender e se desenvolver. A ciência de um século não prescinde da ciência do século anterior. Ao contrário a ciência avança a partir do conhecimento já produzido. Por esse motivo a gratidão acadêmica, como dimensão epistemológica de pesquisa, se faz presente, sendo extremamente necessária a nos recordar da essência coletiva e colaborativa da humanidade. Assim deixa de ter sentido princípios materialistas na formação do pesquisador.

Pela gratidão acadêmica guardamos outra dimensão a da humildade, de fundamental importância à Pedagogia social. É por essa dimensão que nos descobrimos portadores da

necessidade do outro em nossas vidas, pessoais, profissionais e sociais. Compreendemos não haver necessidade de hierarquizar as relações, ou simplesmente segregar em nome da ciência. O apartheid acadêmico, produzido por lógicas equivocadas de produção de ciência. Regimes totalitários de produção de ciência castram a toda e qualquer forma de vida existente no planeta, inclusive a nossa, e produzem morte no lugar de vida. Estão a serviço de um modelo de sociedade, de homem e de mundo que, comprovadamente, nunca esteve a serviço da humanidade. Como denúncia escrevo esse artigo, mas também como anúncio de que outras formas são possíveis. Somos partícipes da ideia de que no *coletivo também se reina* (MARTINS ARAÚJO, 1993), e na contramão da história trazemos a Pedagogia Social como proposta para o século XXI como empreendimento científico e coletivo.

Toda palavra é polissêmica e, por causa disso, cabe aqui uma breve explanação. Para nós da Pedagogia Social da FEUFF, o sentido da palavra coletivo está ligado ao convívio com o diferente, na diversidade. Acatando todas as demandas e aprendizados oriundos dessa concepção. Sem polarizações, antagonismos ou sectarismos avançamos, a partir dos achados das nossas pesquisas no sentido de conviver com o diferente. Compreendemos ser a diferença o que temos em comum.

Afinal, somos todos diferentes. Apostamos no coletivo que abraça a diversidade humana, respeitando e incluindo de forma ética. Tem a ver com a diversidade humana e planetária, de mãos dadas. Bem diferente do sentido usado atualmente que concebe o coletivo como subgrupos dentro de um grupo maior.

Consoante Prigogine (1996), a Ciência, como empreendimento coletivo e humano, e, por conseguinte, plural traz à tona a terceira dimensão da Pedagogia Social por nós realizada. A presença do coletivo em todas as fases do trabalho a ser realizado pela humanidade, em especial, na produção da ciência. Embora formação acadêmica leve a pessoa agir de forma competitiva, hierarquizada e excludente, ao pensarmos na sociedade necessária ao século XXI, às atitudes caminham na direção oposta. Precisamos de pessoas perfiladas com outro tipo de paradigma. Contamos com a inclusão, colaboração, ética, solidariedade, partilha como alguns marcadores de uma sociedade capaz de se libertar dos grilhões da opressão que aprisionam, de forma aviltante, grande parte da população. O outro não é aposto a nós, é um conosco. Eis um grau de compreensão que precisaremos assumir para romper com a reprodução extratificadora na qual vivemos. Pensamos em um coletivo no qual as singularidades sejam respeitadas de forma dialógica e includentes. O coletivo se traduz, para nós da Pedagogia Social, como força, e não fraqueza.

A Pedagogia Social para o Século XXI é promotora de bem estar social através da compreensão, solidariedade, ética, compaixão, colaboração e esforços coletivos de sobrevivência. É uma pedagogia não apenas para os excluídos da terra, mas também para os excluídos dos afetos, sensibilidade, da delicadeza da vida da própria humanidade, apartados que são da sua essência transcendente. É uma pedagogia da reintegração, da inteligência emocional, da senda cardíaca.

A vida não para. Ela segue conosco e apesar de nós. Como se dá a formação de um professor em período pandêmico? Como se dá a vida marcada por uma emergência sanitária mundial como essa? A vida não para e precisamos nos reinventar, descobrir possibilidades inimagináveis. Há uma revolução em curso no seio da humanidade. Uma mudança de paradigma ocorre nesse momento. Olhem ao redor e observem. Tudo na vida é aprendizado é preciso extrai-los dos acontecimentos. É um processo que não se passa de uma hora para

outra. Trata-se de uma compreensão obtida através de um intenso movimento de intelegir a realidade em busca das pistas escritas no real, na e pela vida e nos debruçarmos na tarefa de dar o próximo passo. É uma estratégia de sobrevivência, em tempos de vulnerabilidades, sorver os aprendizados de tudo o que se passa.

É assim com a vida em movimento e em plena pandemia que, o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (PIPAS-EFF), submete a realidade nua e crua da vida ao se debruçar sobre a mesma, criamos os CONECTADOS- um trabalho de acolhimento-escuta e orientação, com dez horas de plantões diários oferecidos à população, a partir da expertise de cada componente do grupo. É assim que desde março de 2020 temos a honra de entregar à sociedade um trabalho de convivência, pautado no servir, na ética e na possibilidade de enxergar possibilidade onde poucos veem. Assim seguimos com poesia, acolhimento e escuta. Não tardamos a aprender que a convivência era o ponto alto.

Nunca foi tão simples e tão complexo ao mesmo tempo. Estava e sempre esteve tudo ali ao nosso alcance. Bastou analisar a conjuntura mundial e não tardou para detectarmos, a partir da perspectiva da Pedagogia Social, a necessidade de sairmos da aparência e nos dirigir à essência. Foi quando indagamos: O que de fato está ameaçado? A resposta não tardou, era óbvia, mas no dizer de Freire (1989), o óbvio precisa ser discutido; nossa humanidade esta ameaçada. Assim sugeram os dois projetos, não de futuro, mas de presente, do tempo presente à humanidade. O tempo presente foi presenteado com a presença, mediada por mídias sociais, dos educadores sociais. Uma ação de Pedagogia Social como educação sem fronteiras.

O segundo foi composto por duas séries de lives: Professores de Coração e Lives de Pedagogia Social. Professores de Coração, com encontros mensais, surgiu da necessidade de, em plena pandemia, celebrar a alegria docente a partir do reconhecimento do trabalho por professores que conseguem conectar o conhecimento científico com o emocional e, ensinam mais do que conteúdos escolares; ensinam conteúdos de e para a vida. Celebração, reconhecimento e atenção em um momento em que fomos obrigados a nos reinventar e tocar a vida de onde estávamos e com o que tínhamos. Não tivemos escola, ou migrávamos para as plataformas digitais ou sucumbíamos. Era questão de sobrevivência. Vivíamos duas pandemias, uma dentro da outra. O lado positivo de todo esse processo? Renascemos das cinzas. Estamos aqui!

As lives de Pedagogia Social são semanais, composta por conversas de meia hora, com educadores sociais partilhando vivências de impactos positivos junto à sociedade. É uma série de lives que teve início também em maio e, de mãos dadas com os conectados, são espaços de convivência e formação. Ali nos preparamos, estudamos, pesquisamos e produzimos conhecimento. Importa sinalizar que o trabalho realizado teve início há anos atrás e veio se aprimorando com o tempo. Durante a pandemia demos continuidade às ações já realizadas por nós.

Assim, nossa coragem de amar e de lutas caminharam de mãos dadas na busca incessante de encontrar sentido no que fazemos e na ciência que produzimos. Uma ciência que traz e seu DNA a opção pelos excluídos, a construir o dito por Martins Araújo (2015), uma Pedagogia Social a serviço da vida e em prol da humanidade avança na direção de acolher vidas, resgatar pessoas, estabelecer pactos e instaurar poder. Trabalhamos com o que

denominamos de Engenharia Humana Reversa, enxergamos vida na morte, potencia na impotência, fortalecemos humanidade.

Seguimos com paciência e sapiência, produzindo ciência com decência, entendendo ser o coletivo com sua multiplicidade e diversidade a grande riqueza de vida planetária desse tempo e dos vindouros. Enquanto esperamos a cura do mal, trabalhamos na vida que segue com desafios do seu tempo enxergando, cada vez mais a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores junto à sociedade. Somos chamados a dar o nosso testemunho, a mostrar ao que viemos e a justificar nossa presença no mundo. Trata-se de um movimento desafiados e, ao mesmo tempo, produtor de VIDA! Afinal, a que viemos?

Considerações finais: projetos de futuro à humanidade

Olhar para a vida, no momento em que a humanidade atravessa e, pensar na educação é desafiador: é tempo de sonhar para os sonhadores. (MARTINS ARAÚJO, 2020). Nunca soubemos como seria o futuro, porém em tempos de pandemia temos a falsa sensação de que sabíamos sim. É verdade? Penso que não. Continuamos do mesmo jeito de antes. Continuamos sem saber assim como era antes. O que mudou? Mudou porque agora olhamos essa questão atravessados pela pandemia, quando tudo se relativiza ganhando novos contornos. O que fica como herança de momentos forjados a ferro e a fogo come esse, ao pensarmos na educação? Volto-me mais uma vez à Pedagogia Social. Uma pedagogia da coerência, da educação pelo exemplo e do testemunho de vida.

Vislumbro já, agora, uma pedagogia guerreira traçada por muitas mãos que escolheram trazer, o serviço em prol da humanidade, como cultura. Uma cultura não apenas escolar, mas social. Falos de um posicionamento político que, por ser amoroso testemunha o sofrimento humano como forma de emancipação. Não somos e nunca fomos vítimas. Somos autores e atores do nosso tempo e história. Reclamar não basta, é preciso agir de forma coletiva, voluntária e sem nada esperar em troca. É preciso perceber que o todo é composto por partes geradoras de uma conduta coletiva, múltipla e plural. É preciso perceber o nosso exato lugar nessa grande engrenagem chamada vida.

A vida nos é dada para ser vivida. Pelas condições materiais de existência somos forjados e podemos escolher como vivê-la dentro das possibilidades que se apresentam e escolhemos. De dentro para fora e de fora para dentro, tudo é questão de escolha. É preciso saber disso para nos responsabilizarmos por nossos atos e escolhas. Não há acaso, há trabalho, luta construção, probabilidade e possibilidades. O cenário se apresenta cabendo ao ser humano moldar sua vida. Em alguns casos, contar com a ajuda de outras pessoas é necessário.

Apenas em uma fase é preciso, depois caminham sozinhos. É aí que se faz presente a Pedagogia Social a serviço da vida, em prol da humanidade. Longe de ser apenas uma frase, é um dínamo propulsor de novas realidades, catalisador de esperança e transgressor da ordem instituída por natureza. Trata-se da pedagogia Social como ajuda humanitária. Não como bengala, mas como ponte entre o momento de impossibilidade e o momento de possibilidade.

Forjado ao longo dos anos no cadinho do sofrimento humano e revisitado em plena emergência Sanitária o projeto PIPAS-UFF, se apresenta como um braço da universidade junto à sociedade, cuidando, amparando, orientando. Produzindo escutas e sentidos

oferecendo o testemunho de uma Pesquisa Social atrelada à humanidade dos seres, em busca de superação das limitações que, por ora aprisionam nossos sonhos, castrando a liberdade, podando histórias. Porém, ao mesmo tempo a nos estimular a seguir por caminhos inimagináveis. Eis uma brecha no espaço-tempo da constituição humana. Também é momento de agir e construir, mesmo que por caminhos tortuosos, novas histórias. Existem novos sonhos a serem vividos. Ainda é tempo de sonhar para os sonhadores! Sonhar os sonhos possíveis de Freire, aquele que nos faz dar o próximo passo: Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. Os profetas são aqueles que se molham de tal forma nas águas da cultura e da história de seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que adivinham, realizam (FREIRE, 1987).

Realizar sonhos possíveis demanda iniciativa, coragem e opção para construir a história com o que temos, sabemos e estamos. Neste momento os sonhos funcionam como o mapeamento possibilidades. Como em uma encruzilhada é preciso se prostrar, ruminar ideias, realizar análise conjuntural e refletir sobre o caminho a seguir. Aqui, nesse espaço-tempo de realizações começam ganhar força os projetos de futuro à humanidade. Bem mais do que proposta, apostamos em ações concretas pautadas em conhecimento científico e aprendizados advindos dos processos atuais de emergência sanitária.

Molhados nas águas da cultura e da história, mergulhados na vida ordinária pandêmica da e na atualidade, pautamos para esse momento o extrato daquilo que foi aprendido, realizando que, mais do que sonhar, realizamos. O binômio sonhar- realizar nos acompanha permanentemente. É com ele que sugerimos uma agenda de projetos de futuro à humanidade que, precipuamente, considere os seguintes aspectos, frutos da pesquisa realizada de março até novembro: movimentos de superação de situações limites, olhar para o próximo em sofrimento, convivência, exercício de retorno a nossa humanidade e reintegração. Sinalizamos que se trata de características intrínsecas ao ser humano, adormecidas por séculos de materialismo desumanizante. Importa falar ainda que, todos os movimentos acontecem imbricados e sem escala hierárquica, só os separamos para melhor compreensão. Abordaremos cada um de forma breve e esclarecemos que existem outros aspectos, porém esses são os mais relevantes:

Movimentos de superação de situações limites: Compreendemos ser o movimento de superação de situações limites. É assim que a vida avança. Guardamos em nós a possibilidade de enfrentar a morte diariamente. Com o início da vida também se inicia a morte. Viver é morrer a cada dia e, como diz a letra da canção do Lenine, *a vida é tão rara*. Além de rara é preciosa. Abriga talentos, é Joia rara. Como desperdiça-la, desconsiderá-la, negligenciá-la?

Projetos de futuro à humanidade precisam considerar esse potencial da vida humana, ao propor e construir atividades promotoras de superação de limites. Todos podem superar os desafios que se apresentam. Para que isso ocorra, será preciso ter humildade suficiente para aceitar o que se passa e conviver de forma fecunda, se reinventando a partir do que se tem e pode. Nada mais é do que um convite à mudança. É como se a vida assim dissesse: De agora em diante seguiremos assim e por aqui. Seria esse um exercício de aceitação, obediência e reinvenção, a grande lição do momento? Seriam esses os nossos aprendizados? Nossas pesquisas apontam que sim.

A convivência com os CONECTADOS deixou muito claro para nós o quando é importante para o momento atual em que a humanidade se encontrar acatar as experiências

advindas desse momento, sem resistir, teimar ou protestar. Apenas acatar e viver um dia de cada vez, sem grandes planos para o futuro distantes. Planejamentos para os dias próximos e vivê-los um por vez. Perdemos a arrogância e o auto centrismo. Ganhamos humildade e coletividade. Parece-me uma troca justa, a ela devemos dias solidários de convivência em prol da nossa própria humanidade.

Olhar para o próximo em sofrimento: Olhar para o próximo em sofrimento não é tarefa fácil para nenhum de nós, mão dá para naturalizar o sofrimento. Embora estejamos todos expostos a ele, o sofrimento guarda em si certo apelo à nossa generosidade, nos estimula a sair da nossa zona de conforto e, ao mesmo tempo, redimensiona a nossa dor. Em tempos de sofrimento coletivo todos estamos sob a égide da insegurança, da tristeza, da falta de crença em dias melhora, porém são exatamente essas situações que nos levam à utilizá-la para delas sairmos, ou seja, as mesma situações que nos levam para baixo, também nos levam para cima. A Pedagogia Social tem nos ajudado a ver isso. A situação trás em si a solução. O próximo passo a ser dado na direção da superação encontra pistas na situação em si.

A prática nos exorta a olhar, ver e reparar. Olhar para o próximo em sofrimento, olhar para o próximo mais próximo não é tarefa fácil, mas necessária. Automutilação, autoflagelo são sinais fortes de que algo não está indo bem. É preciso olhar, ver, reparar. Tais sinais, geralmente, levam ao suicídio e deixam as pessoas mais próximas como parentes e amigos, por exemplo, com uma sensação de impotência e, até mesmo, culpa. É preciso estar atento aos sinais. É preciso sair das aparências e avançar à essência dos fatos. É bem verdade que muitos não permitem aproximações, se isolam e se distanciam de todos, mas isso já é um sinal.

Muitos nessa pandemia se questionam sobre o sentido da vida e passam a duvidar da existência do mesmo. Desapegados dos veículos de afeto, sabedores pela doutrina do medo que, lhes foi imposto por uma mídia atrelada a interesses escusos e orientações de ordem sanitária perfiladas com o mesmo, deixa o cenário da vida tenebroso e a lógica passa a ser: se todos morrerão um dia, porque esperar? Essa pandemia é um atentado contra a vida humana e, todas as vidas importam. Todas as formas de vida importam. Sendo ou não um processo de eugenia, o que não é matéria desse estudo, importa saber que vidas estão sendo ceifadas, de múltiplas formas, em nome do vírus. O vírus da corrupção é um deles. O da ganância também. São governantes à solta produzindo uma pandemia por dentro da outra e de múltiplas e complexas formas. É inacreditável o mal que um ser humano pode fazer ao outro. Humano?

Olhar para o outro em estado de sofrimento requer sensibilidade, amor ao próximo e exercício de generosidade. Importa ressaltar que, a generosidade é um sentimento presente na humanidade e, durante a pandemia, tem desabrochado de forma contundente e se traduz em motivo de esperança para muitos. Ela nos permite servir e auxiliar na medida da necessidade do outro. Sem nada esperar em troca.

Convivência: Conviver é uma arte e precisa ser aprendida. Aprendemos muito a respeito com os CONECTADOS. Um dos maiores aprendizados sobre a convivência foi perceber que a pandemia é também fonte de aprendizado sobre a nossa humanidade, sobre a convivência e também sobre outras formas de nos portar. A atual situação sanitária aguda mundial está a partejar outra sociedade, outro modelo de homem e de mundo. Somos seres sociais e precisamos viver em sociedade. O ideal é que seja uma sociedade saudável, pautada pelo amor ao próximo, pela compaixão e partilha.

Já é possível perceber que está se delineando, em plena pandemia, outro grupo de pessoas que, como arautos de nova sociedade anunciam relações mais éticas, humanas e solidárias. Quando isso tudo passar será a convivência se tornar o carro-chefe das relações humanas. Por mais contraditória que pareça, antes da pandemia vivíamos uma espécie de pandemônio no qual as pessoas viviam misturadas e confusas. Próximas, porém distantes. Compreender o que se passa na convivência humana é tarefa por nós perseguida, há alguns anos. Nossas pesquisas apontam ser na convivência onde se processa as relações de exclusão que tantas marcas deixam nas pessoas. Aceitar o outro em sua legitimidade, muito importa.

Quando poderíamos imaginar que o sofrimento psíquico produzido pelo *bullying* poderia produzir marcadores genéticos capazes de alterar o DNA de suas vítimas, ao ponto de passado de geração a geração? É possível afirmar que o *bullying* é apenas um produtor de sofrimento psíquico, existem muitos como é o caso do preconceito racial, da discriminação, do isolamento, entre outros. Tudo se processando na convivência, produzindo mote em vida. O conceito de mal estar social se instala na vida das vítimas e, os algozes se juntam para produzir o mal, porque dele se alimentam.

É hora de falarmos sobre a convivência como atitude a ser aprendida, como metodologia de vida. Conviver significa viver com, acompanhado por alguém ou algo, é aditiva. Indica parceria, convivência, cumplicidade. Pessoas unidas para um determinado fim. Compreende troca, organização. Exige compreensão, partilhar e exercício do bem. Tudo ocorre na busca de um sentido coletivo, onde as pessoas interagem em busca de objetivos comuns. Ali não há briga, pois os egos não competem. Há exercício de humanidade em natura.

Faz bem estar naquele espaço-tempo gestor de possibilidades de paz. Aprendemos a conviver, na convivência. Todo ser humano tem características positivas e negativas em sua personalidade. A base da vida em comunidade passa pela valorização do ser humano. Eis um exercício realizado pela Pedagogia Social e um importante aprendizado oriundo da pandemia. Eis uma constatação encontrada nos CONECTADOS, nas *lives* realizadas e nas publicações.

Exercício de retorno a nossa humanidade: O exercício de retorno à nossa humanidade foi um importante aspecto aprendido nos CONECTADOS. Era como se estivéssemos adormecidos no que se refere a esse aspecto. A correria do dia-a-dia fez com que nos apartássemos desse fator de fundamental importância. Corremos atrás de que mesmo? Para que? Para quem? A vida ordinária desprovida de relacionamento adornados de cuidado, escuta, orientação e convivência, nos brutalizou, perdemos nossas referências de cuidado e afeto. Vivemos uma vida mecânica, desprovida de sentido.

Em um sistema capitalista selvagem, como o que vivemos, um grupo de pessoas nada mais é do que um amontoado de gente, sem referência de amizade ou afeto. Importa competir, ser mais e melhor. Não há cumplicidade, muito menos pactos de convivência sadia ou regras para a partilha e comunhão. Ganha força a existem pessoas embrutecidas por um sistema composto por oportunismo, falta de caráter e exclusão. Não nos deixamos afetar pelo outro. Processos desumanizadores são naturalizados e, perda do sentido da vida adoecem os seres humanos, roubam a paz. A paz nos reorienta ao futuro e deve ser incluída na agenda de projetos de futuro à humanidade. Por falar em paz e humanidade lembrar: A paz é a única forma de nos sentirmos realmente humanos (EINSTEIN, 1981).

Com a chegada da pandemia, fomos forçados a sair da nossa zona de conforto e olharmos ao redor. Muitos compreenderam o momento atual, como oportunidade de exercitar

a troca, a partilha, a generosidade e o afeto. Descobriram a riqueza existente no servir, na convivência e na doação do seu tempo para o próximo mais próximo. Simples assim, com toda complexidade existente na simplicidade, traçaram projetos de socorro à humanidade, com o que tinham, de onde estavam e como podiam. Aqui não falamos em abrir mão da luta coletiva por bens sociais. Ao contrário, nossa luta passa a ter dimensão teórico-prática, através da qual o ser humano, ao se conectar com os demais, é concretamente impactado. Não é mero diletantismos, são ações práticas de socorro à humanidade.

Sim, a Pedagogia Social a serviço da vida, em prol da humanidade é promotora do exercício de humanidade. Percebe que precisamos uns dos outros para que o banquete da vida seja partilhado. Com os CONECTADOS aprendemos ser nosso papel diante da humanidade, contribuir, com o bom, o belo e o bem. Cada um, da sua forma peculiar, colaborar para a generosidade como forma de prosperidade no e do mundo? Eis o retorno da nossa humanidade.

Reintegração: Encontramos agora a última característica. Tão importante quanto as demais, funciona como o sonho dourado a ser perseguido por todo aquele que ama a humanidade. É o ponto mais alto a ser almejado por um ser humano. Ele existe como consequência do exercício da nossa humanidade. Trata-se de um bem a ser restabelecido na face da terra é posse humana. É preciso escolher exercer a humanidade, assumir a paz como valor e desfrutar da reintegração dos seres humanos com sua parte transcendente.

A reintegração é um direito da humanidade. Todos têm direito ao exercício daquilo que há de intrínsecos em nós. Faz parte da essência humana. É como se fossemos lembrar quem somos. É como se fosse um exercício naturalmente acolhido por todos. É tomar posse de um bem maior, força motriz de produção de conhecimentos da senda cardíaca, é da ordem do afeto, do sentir, da inteligência emocional. Obviamente levará a humanidade a outro patamar de convívio social, escolar, familiar. Será capaz de transformar o infra-humano em humano.

A reintegração nada mais é do que o retorno à nossa humanidade coletiva e planetária. Ao convívio ético com todas as formas de vida existentes no planeta. É a compreensão do nosso lugar diante da vida, em parceria com tudo o que existe e vive. Não cabe invasão e nem submissão. Cabe cooperação e comunhão. Durante muito tempo a humanidade foi privada desse bem. Foram opções paradigmáticas que fizeram com que nos perdêssemos da parte intrínseca da nossa existência e agora, a pedagogia do vírus vem anos ensinar o caminho de volta. É preciso escolher voltar. É questão de compreensão e escolha. É reforma íntima.

Falamos de quebra de paradigma, por isso tão confuso, e a de um paradigma emergente, capaz de trazer novos desafios e novos sentidos à humanidade. Fazer nova reintegração pressupõe restabelecer sentidos diferenciados a vida. Significa provocar práticas humana capazes de pensar a humanidade a partir da cultura da paz, da convivência ética entre os homens. É essa humanidade que os CONECTADOS sinalizaram à Pedagogia Social: a compreensão da unidade na diversidade que, a partir de agora, caminha de mãos dadas. Enfatizamos a reintegração como direito, não depende de convenção. A reintegração do homem à sua humanidade não é promessa. É constatação! Vamos então de mãos dadas?

Referências

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

COELHO, Monica Paranhos. **Jovens e cultura marginal: do mínimo ao máximo – derrubando muros**, / Monica Paranhos Coelho – Curitiba: CRV, 2019. 186 p. (Coleção Pedagogia Social para Século XXI – v. I).

MARTINS ARAÚJO, Margareth. **Pedagogia social: diálogos com crianças trabalhadoras**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2015.

_____. **No coletivo também se reina: o pedagógico do trabalho, no trabalho pedagógico**. UFF, Niterói, 1993.

_____. **Pedagogia social: métodos, teorias, experiências, sentidos e criatividade** (organizadora) – Curitiba: 2019. (Coleção Pedagogia Social para Século XXI – v. I).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PASSOS, Jacy Marques. **Pedagogia social: teoria e prática do educador social e a expressão dos sentimentos nos abrigos e nas ruas** / Jacy Marques Passos – Curitiba: CRV, 2019. (Coleção Pedagogia Social para Século XXI – v. I).

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. Editora da UNESP, São Paulo, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Edições Almedina, S.A., 2020.

SILVA, Roberto da. **Pedagogia social** volume X / Tomo I Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Maria Stela Santos Graciani (orgs). – 1 ed. São Paulo (SP) Expressão e Arte Editora, p. 2017. 352.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

Dos fundamentos à metodologia do depoimento especial de crianças e adolescentes

From the foundations to the methodology of special testimony of children and adolescents

Valeria Tricano*
Denise Lopes Salles**
Sergio de Souza Salles***

Resumo

A Lei Federal nº 13.431/2017, ao instituir o depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência, vem coroar um conjunto de práticas legislativas, jurídicas e políticas no Brasil no sentido da valorização da palavra da criança, seu direito de se expressar e ser ouvida, e do reconhecimento da sua condição de titular de direitos, mudança de extrema relevância no paradigma anterior de tratamento da infância advinda da consolidação no plano internacional dos Direitos Humanos e, mais especificamente, dos princípios defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança. O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos fundamentais e humanos está na base dos modelos de depoimento especial atualmente vigentes, os quais conservam em seus elementos comuns uma metodologia adequada à proteção jurídica da criança e adolescente visando a redução da revitimização e maximização da fidedignidade do testemunho prestado.

Palavras-chave: Depoimento especial. Crianças. Adolescentes. Direitos humanos.

Abstract

The Federal Law 13.431/2017, by instituting the special testimony of child victims and witnesses of violence, comes to crown a set of legislative, legal and political practices in Brazil in the sense of valuing the word of the child, his right to express himself and be heard, and the recognition of his status as a holder of rights, a change of extreme relevance in the previous paradigm of treatment of childhood arising from the consolidation in the international plan of human rights and, more specifically, the principles advocated in the Convention on the Rights of the Child. The recognition of children and adolescents as subjects of fundamental and human rights is at the basis of the special testimony models currently in force, which retain in their common elements an adequate methodology for the legal protection of children and adolescents with a view to reducing revictimization and maximizing the reliability of the testimony given.

Keywords: Special testimony. Child. Adolescents. Human rights.

* Mestre em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis; Comissária de Justiça da Infância, da Juventude e do Idoso do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, onde atua também como Entrevistadora do Núcleo de Depoimento Especial da Criança e do Adolescente – NUDECA; E-mail: v.tricano@gmail.com

** Doutorado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; Professora da Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; E-mail: denise.salles@lasalle.org.br

*** Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Pró-Reitor de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; E-mail: sallesfil@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas configurou-se internacionalmente um discurso no sentido de assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, transformando-os em sujeitos de direitos, bem como protegendo-os em sua condição específica de seres em desenvolvimento. Esse debate é fruto do advento de nova concepção de infância e adolescência, resultante de uma reconstrução histórica, social e cultural. Nesta nova perspectiva, diversos documentos internacionais voltados para a garantia desses direitos foram criados e aprovados, entre os quais destacam-se a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), as Regras Mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e Juventude – Regras de Beijing ou Regras de Pequim (1985); e, o mais importante, a Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (1989).

Em sintonia com essas normas internacionais que estabeleciam um novo paradigma da infância e ampliavam os direitos de crianças e adolescentes, o Brasil promulgou, em 1988, a sua Constituição Federal, que estabeleceu no art. 227 a proteção integral e a prioridade absoluta em favor da criança e ao adolescente, que foi seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, pondo-as a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Assim, concretizava-se, no plano jurídico interno, a salvaguarda dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança e garantia da cidadania plena de crianças e adolescentes, respeitando-se sua liberdade, sua condição especial e seu direito de participação, sem desconsiderar as obrigações do Estado, da família e da sociedade para com a mesma em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e sua vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro a oitiva de crianças e adolescentes em processos que lhes digam respeito como um direito, nos termos dos artigos 28, § 1º e 100, XII do ECA. E, em 2017, a escuta especializada de crianças e adolescentes foi tornada norma com a promulgação da Lei Federal nº 13.431, decorrente do Projeto de Lei da Câmara 21/2017. A referida lei, além de relacionar e definir as diferentes formas de violência que estão na sua área de abrangência, aponta para necessidade de que os diferentes órgãos que compõem a rede de proteção atuem no atendimento de crianças ou adolescentes vítimas ou testemunhas de violência de forma harmoniosa entre si, adotando ações articuladas e coordenadas, garantindo a proteção integral por meio de um atendimento mais célere e humanizado orientado especialmente a garantir que a criança não sofresse outras violências secundárias e, assim, fosse realmente protegida.

Na esfera judicial a lei também assegura um atendimento diferenciado, instituindo o Depoimento Especial - DE como procedimento padrão para realização da oitiva de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, determinando que esse depoimento seja intermediado por profissionais capacitados, em um local apropriado e acolhedor, garantindo a privacidade do depoente.

Neste artigo, percorre-se um breve histórico da proteção da criança e do adolescente que decorre de sua concepção como um sujeito pleno de direitos humanos fundamentais. Descata-se neste itinerário histórico-doutrinal que, a partir da Resolução nº 20/2005 (ECOSOC, 2005) do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, diversos países, entre

eles recentemente o Brasil passaram a incorporar nas suas legislações e políticas as diretrizes internacionais em relação à intervenção da justiça em processos em que crianças e adolescentes figurem como vítimas ou testemunhas de crimes.

Em seguida, discutem-se alguns modelos de depoimento especial de crianças e adolescentes já que não há um modelo unívoco a ser adotado, bem como a legislação pátria pertinente ao tema. Não obstante a diversidade de modelos, investigam-se os elementos comuns a partir de uma perspectiva que privilegia as possíveis analogias entre os modelos e os procedimentos atualmente vigentes no Brasil.

Dois hipóteses guiam o presente estudo. A primeira, ressalta que a Lei Federal nº 13.431/2017, ao instituir o depoimento especial de crianças vítimas e testemunhas de violência, vem coroar um conjunto de práticas legislativas, jurídicas e políticas no Brasil no sentido da valorização da palavra da criança, seu direito de se expressar e ser ouvida, e do reconhecimento da sua condição de titular de direitos, mudança de extrema relevância no paradigma anterior de tratamento da infância advinda da consolidação no plano internacional dos Direitos Humanos e, mais especificamente, dos princípios defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança.

A segunda consiste em depreender dos fundamentos e da normatização, sobretudo aquela estabelecida no Decreto Federal nº 9.603/2018, que é possível verificar no depoimento especial de crianças e adolescentes uma metodologia que, no âmbito judicial, envolve todos os procedimentos adotados em relação à criança e ao adolescente vítimas e testemunhas de violência, incluindo a entrevista forense realizada em ambiente acolhedor, realizado por profissional capacitado, por meio de protocolo cientificamente aprovado, com vistas à redução da revitimização e maximização da fidedignidade do testemunho prestado.

Direitos humanos, cidadania e proteção da criança e do adolescente

Conforme fartamente apresentado na literatura, o século XIX e a primeira metade do século XX foram marcados pela Revolução Industrial, que mudou o desenho da economia mundial, e por duas Guerras Mundiais. Esses eventos tiveram resultados danosos que atingiram diretamente a população infantojuvenil. As indústrias, por exemplo, não se furtavam de utilizar a mão de obra infantil em terríveis condições de trabalho, além disso, as duas grandes Guerras Mundiais levaram ao abandono de muitas crianças em razão da morte de seus pais e responsáveis.

Diante das circunstâncias apresentadas à época, documentos internacionais foram criados e aprovados com o intuito de garantir os direitos de todos os seres humanos, sem, no entanto, deixar de mencionar em seus artigos o direito das crianças. Entre estes documentos podemos citar a Convenções da OIT (1919), a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenções Europeia, Americana e Africana de Direitos Humanos. Mas a comunidade internacional reconheceu que as crianças necessitam de atenção especial que as defendam dos danos causados por situações de risco e, conseqüentemente, passou a adotar documentos voltados

para a proteção da infância, reconhecendo sua vulnerabilidade e declarando-a detentora de direitos como pessoa em desenvolvimento (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2016).

Entre esses documentos internacionais, criados para tutelar os direitos de crianças e adolescentes e que marcaram a história do reconhecimento e da ampliação desses direitos, estão relacionados a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), as Regras Mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e Juventude – Regras de Beijing ou Regras de Pequim (1985); e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). Esse último documento é considerado um dos marcos mais importantes na história dos direitos humanos. Esse tratado, visando a proteção de crianças e adolescentes do mundo todo, foi adotado pela unanimidade dos membros da Assembleia das Nações Unidas.

Embora a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) seja considerada um dos mais importantes instrumentos de direitos humanos adotado pela comunidade internacional, Abrantes (2012) salienta que, se levarmos em conta os dez anos em que o pré-texto foi debatido, de 1979 à 1989, alguns aspectos suscitam questionamentos, a saber, a complexidade de suas afirmações e as dificuldades para sua efetivação. Cabe destacar ainda que, dos 193 países que ratificaram a Convenção, 64 fizeram reservas e declarações interpretativas aos seus artigos para torná-las harmônicas em relação a sua cultura, a religião e a legislação, gerando debates acerca de assuntos como a definição de idade mínima e máxima para definição de criança, a questão relacionada ao aborto e à participação em conflitos armados. Segundo Abrantes (2012), apesar da complexidade do tema, no Brasil houve pouco debate acerca da Convenção, além disso, propostas e projetos adotados para crianças e adolescentes brasileiros tiveram origem em programas internacionais e, em alguns casos, sem uma discussão prévia que os recomendassem; somado a isso, o texto da Convenção possui dificuldades em alguns aspectos que não devem ser desconsiderados, como é o caso da multiculturalidade que se apresenta em nosso país, por exemplo, quando surgem questões relacionadas à criança indígena.

A vitimização secundária ocorre também nos diversos âmbitos nos quais a criança é ouvida e inquirida sobre a violência sofrida, desde a família, passando pelo ambiente escolar e o atendimento de saúde. Assim, um dos aspectos fulcrais dos efeitos esperados da legislação está na conscientização e mudança de cultura em toda a rede de proteção da criança e do adolescente. Evitar a revitimização e garantir o interesse da criança passa por uma postura ativa e cidadã de familiares, profissionais da escola, do sistema de saúde, dos membros de Igrejas e dos atores presentes no atendimento psicossocial e na assistência social pública no sentido de resguardar a criança, criar um ambiente de acolhimento e confiança e, assim, garantir sua condição de sujeito de direitos, ao mesmo tempo que sua proteção integral. Sustenta-se, dessa forma, que a função social da lei tem como efeito o debate público participativo sobre os efeitos da violência secundária na vida de uma criança e a responsabilidade social da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público neste processo, bem como a reafirmação dos direitos de participação e liberdade da criança.

A escuta protegida considera, portanto, a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, no sentido de que a considera como ator pleno, e não apenas como objeto passivo deste processo. Ser respeitada na sua fala, obter credibilidade no seu depoimento, e ser realmente ouvida são aspectos importantes que garantem o exercício pleno

dos direitos de participação da criança, resguardando sua liberdade e sua dignidade pessoal em uma perspectiva de Direitos Humanos e em consonância com os tratados internacionais de promoção dos direitos da criança. Cumpre ressaltar também que a efetiva valorização da criança vítima ou testemunha de violência, especialmente a sexual, permite a mais célere superação do trauma, e, assim, a maior possibilidade de um desenvolvimento autônomo e participação cidadã na vida deste futuro adulto.

Conforme destaca Melo (2014), a valorização da palavra da criança e do adolescente nos modelos de intervenção, representa a mudança de paradigma advinda com a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil em 1990 (BRASIL, 1990). O tratado, que é considerado o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, reconhece o lugar que crianças e adolescentes ocupam nas relações sociais e sua posição sua posição jurídica no direito como titular de direitos. Foi ainda responsável pela universalização dos direitos da criança e do adolescente considerando sua condição de pessoa em desenvolvimento e, apesar de sua relativa imaturidade, reconheceu novos direitos específicos a esse grupo de pessoas, entre eles, o artigo 12 do referido documento destaca o direito de participação, garantindo seu direito de se manifestar em juízo, com suas próprias palavras.

Nesse mesmo sentido, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, através da Resolução nº 20/2005 (ECOSOC, 2005), apresentou diretrizes internacionais a serem observadas em relação a intervenção da justiça em processos em que crianças e adolescentes figurem como vítimas ou testemunhas de crimes, estabelecendo entre outros princípios, o da dignidade, da não discriminação, do melhor interesse da criança, que inclui o direito à proteção e a um desenvolvimento harmonioso, e o direito à participação.

Tal direito está intimamente relacionado à capacidade de ação individual, ou seja, ao reconhecimento de forma concomitante das competências jurídicas como das subjetivas de crianças e adolescentes. O reconhecimento dessa capacidade está limitado por uma estruturação histórica da concepção de autonomia e dos direitos subjetivos fundados em referenciais adultocêntricos, racionais, segundo as quais esse grupo de pessoas não seriam detentores dessas capacidades por completo. Assim sendo, para que a criança e o adolescente exerçam essa competência intelectual e jurídica, faz-se necessário que os adultos empreendam esforços no sentido de encontrar critérios cognitivos e práticos que lhe permitam exprimir seus juízos (MELO, 2014).

Nesse sentido, diversos países passaram a investir em aspectos normativos, fundamentando suas práticas em reformas jurídicas que contemplaram provisões específicas a fim de condicionar e orientar a participação de crianças e adolescentes em processos investigativos de crimes sexuais dos quais tenham sido vítimas ou testemunhas, entre eles destacam-se Israel, Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, entre outros.

Direitos da criança e do adolescente no Brasil: breve histórico

No Brasil, nos anos posteriores à sua Independência, a legislação do país já sinalizava uma preocupação com a população infantojuvenil. No início do século XIX essa atenção tinha um cunho assistencialista, dirigida aos casos de crianças órfãs e enjeitadas, liderada pela iniciativa privada de natureza religiosa e caritativa. A partir da segunda metade do século XIX é possível observar na legislação brasileira a preocupação com a formação educacional das crianças, reflexo do interesse do Imperador Dom Pedro II no tema, através de leis que regulamentavam o ensino primário e secundário, como, por exemplo, nos Decretos n.º 630, de 17 de setembro de 1851 e n.º 133A, de 17 de fevereiro de 1854. Em relação à população infantojuvenil há de se destacar, ainda, o Código Criminal de 1830, documento que expressava interesse jurídico dirigido aos indivíduos menores de idade, com o estabelecimento da responsabilidade penal para maiores de 14 anos de idade, determinando o seu recolhimento em estabelecimento especiais, visando sua correção (RIZZINI, 2002).

No final do século XIX, com o aumento de habitantes nos centros urbanos decorrente, principalmente, do fim da escravidão, e com o conseqüente aumento de crianças abandonadas e delinquentes, a população infantojuvenil passa a ser considerada uma ameaça à ordem pública e se torna alvo da intervenção formadora e reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições filantrópicas e religiosas. O recolhimento de crianças e adolescentes às instituições de reclusão se torna o principal instrumento de assistência à infância no país, acarretando-lhes o afastamento de suas famílias e comunidades, a fim de serem educados. Nesse molde de educação que passa a vigorar “o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, em 1926, surgiu o primeiro Código de Menores do Brasil que cuidava dos infantes expostos e menores abandonados. Em 1927 essa norma foi ampliada e ficou conhecida como Código Mello Mattos, que embora se diferenciasse das normas existentes, por possuir um texto mais extenso, seu conteúdo era essencialmente o mesmo. A proposta de regulamentação de medidas de proteção englobando a assistência que a nova lei apresentava, ultrapassava a fronteira do jurídico e parecia querer abranger o maior número de situações que pudesse envolver a população infantojuvenil numa tentativa de mantê-los sob controle:

O que o impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, por mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “reeducação”, “reabilitação”, “preservação”, “reforma” e “educação” (RIZZINI, 2002, p. 28).

Em 1979 foi promulgado um novo Código de Menores, que segundo a doutrina em geral, era direcionado aos menores (art. 1º) em situação irregular (art. 2º), condição relacionada ao estado de abandono ou delinquência. A segregação parecia a melhor solução e o recolhimento de crianças às instituições de reclusão foi o principal instrumento de assistência à infância no país. Dessa forma, a legislação brasileira consolidou a Doutrina da Situação Irregular e centralizou as decisões na figura do juiz da infância.

Em sintonia com as normas internacionais que estabeleciam um novo paradigma da infância e ampliavam os direitos de crianças e adolescentes, o Brasil promulga, em 1988, a sua Constituição Federal, que representa um marco na história do direito e da justiça no país, priorizando a dignidade da pessoa humana e conferindo à população infantojuvenil o status de sujeitos de direito e a titularidade de direitos fundamentais. Em seu artigo 227 estabeleceu a proteção integral e a prioridade absoluta em favor da criança e ao adolescente:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Discorrendo sobre o princípio da prioridade absoluta, que garante a primazia em favor de crianças e adolescentes na concretização dos direitos fundamentais, levando em conta a condição de pessoa em desenvolvimento, condição que deixa essa população mais vulnerável do que os adultos, Amin (2006) assevera que essa prioridade é garantida em todas as esferas de interesse e deve ser assegurada por todos: família, comunidade, sociedade em geral e poder público, realizando a proteção integral e, conseqüentemente, mantendo a criança e o adolescente a salvo de todas as formas que possam afastá-los do desenvolvimento sadio.

A norma constitucional, prevista no artigo em destaque, “não é meramente programática, tendo se tornado obrigatória desde a promulgação da Constituição” (MACHADO; FERRAZ, 2013), assegurando à criança e ao adolescente, atenção especial. Dessa forma, toda legislação posterior à Constituição observou os princípios estabelecidos por ela.

Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que ficou conhecido popularmente como ECA. O documento se alinhou à referida Constituição, superando a cultura do revogado Código de Menores. Ele reproduziu, no artigo 3º, o princípio da proteção integral e, no artigo 4º, o dever de assegurar à criança e ao adolescente a observância de seus direitos fundamentais, pondo-lhes a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, com prioridade absoluta, que é imposto à família, à sociedade e ao Estado pela Constituição Federal.

O Estatuto, entre outras conquistas, instituiu uma nova ordem jurídica e social em relação à população infantojuvenil e, conseqüentemente, uma nova política de atendimento, assegurando efetividade à doutrina da proteção integral, por meio da implementação e regulamentação de um complexo sistema denominado Sistema de Garantia de Direitos – SGD que garante os direitos previstos em lei a todas as crianças e adolescentes (AMIN, 2006).

Conforme dispõe a Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o referido Sistema pressupõe a ação integrada de diversos órgãos e instituições. Ainda pelos parâmetros estabelecidos nessa Resolução, essas entidades encontram-se divididas em três eixos: defesa dos direitos humanos, promoção dos direitos humanos e controle da efetivação dos direitos humanos (art. 5º). O eixo da defesa caracteriza-se pela garantia do acesso à justiça, ou seja, pelo recurso às instâncias públicas e mecanismos jurídicos de proteção legal dos direitos humanos, gerais e especiais, da infância e da adolescência (art. 6º); o eixo promoção caracteriza-se pelo desenvolvimento da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, prevista no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 14), e o controle dessas ações de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente se fará através das instâncias públicas colegiadas próprias, onde se assegure a paridade da participação de órgãos governamentais e de entidades sociais (art. 21).

Alguns aspectos do direito da criança e do adolescente têm sido alvo de polêmicas. Alguns autores, por exemplo, sustentam que o direito da criança e do adolescente, conforme estabelecido no artigo 227 da Constituição Federal, não garante que a visão menorista e higienista do passado tenha sido totalmente afastada. Nesse sentido, Abrantes (2012, p. 50) destaca que os avanços na legislação brasileira em relação aos direitos de crianças e adolescentes contrastam com a prática de profissionais do campo social e instituições que compreendem a proteção desses direitos “como mero assistencialismo, quando não correção e disciplinamento, particularmente em se tratando de crianças e adolescentes pobres”, asseverando que esse tipo de pensamento menorista e higienista, aliado à vulnerabilidade e à violência causadas pela desigualdade social, gera práticas que, embora consideradas de proteção e supostamente apoiadas pelo ECA e pelo CDC, se assemelham a tribunais de exceção. Ela aponta ainda para outro fator considerado polêmico, o direito da criança de se expressar e ser ouvida nos termos do artigo 12 da CDC, ou seja, o direito da criança de participação. A complexidade envolvida na compreensão e implementação do dispositivo legal levou o Comitê da ONU sobre os Direitos da Criança a promover, em 2006, um dia para discutir sobre seu significado e aplicação:

Esclarece o Comitê que não se deve presumir que as crianças não tenham capacidade de expressar seus pontos de vista, limitando-lhes as oportunidades de participação. Para o Comitê, mesmo a criança de tenra idade pode formar seus pontos de vista, ainda que não verbalmente. Consequentemente, a implementação do Art. 12 requer o reconhecimento e o respeito as formas não-verbais de comunicação, incluindo brincadeiras, linguagem corporal, expressão facial, desenhos e pinturas, nas quais as crianças muito pequenas demonstram compreensão, escolhas e preferências. Em segundo lugar, o Comitê afirma que não é necessário que a criança tenha uma compreensão de todos os aspectos da matéria que a afeta, bastando ter suficiente compreensão para formar, de maneira apropriada, seus pontos de vista. Além do mais, os Estados Parte estão obrigados a desenvolver esforços para permitir que crianças com deficiência e pertencentes às minorias possam expressar seus pontos de vista. (ABRANTES, 2012, p. 51)

A efetividade da doutrina da proteção integral, conforme estabelecida no ordenamento jurídico brasileiro, exige que, além de um sistema de ações integradas, o atendimento oferecido por cada uma das instituições que o compõe seja adequado para a população infantojuvenil, observando sua condição de indivíduo que ainda não atingiu a maturidade plena em seu desenvolvimento. Nesse contexto de mudança de paradigma da infância e adolescência, os órgãos dos sistemas de segurança pública e justiça do Brasil voltaram sua atenção para a escuta de crianças e adolescentes vítimas de violência, passando a adotar o depoimento especial.

Em todo mundo, crianças e adolescentes estão expostas a diferentes tipos de violência, e acabam presenciando ou sendo vítimas de crimes que acarretam uma investigação judicial ou criminal. Na maioria das vezes, quando crianças e adolescentes são vítimas de abuso sexual, se tornam as testemunhas principais ou as únicas testemunhas do crime cometido. A abordagem dessa vítima de forma inadequada, para apuração do fato delituoso, além de infringir direitos fundamentais, causa estresse, sofrimento e sua revitimização. Nesse sentido, a partir da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, diversos países, entre eles recentemente o Brasil passaram a incorporar nas suas legislações e políticas as diretrizes internacionais em relação à intervenção da justiça em processos em que crianças e adolescentes figurem como vítimas ou testemunhas de crimes.

Depoimento especial e entrevista forense

A experiência do depoimento especial de crianças e adolescentes não se reduz, assim, a um único modelo; existem diversas denominações e procedimentos adotados para a realização dessa prática, embora todas elas possuam alguns elementos em comum, com vistas a reduzir o estresse e o sofrimento a que são submetidos crianças e adolescentes na condição de vítimas ou testemunhas no sistema de justiça, evitando, assim, sua revitimização. Por exemplo, enquanto o procedimento adotado na Argentina para entrevista forense é realizado com utilização da chamada Câmara Gesell⁶. No Canadá, o processo de tomada de depoimento é realizado em uma sala de entrevista e utiliza tecnologia para transmissão ao vivo, conhecida como Closed Circuit *Television*- CCTV (SANTOS; VIANA; GONÇALVES, 2017).

No Brasil, o DE foi inicialmente chamado de Depoimento sem Dano, passando a se chamar DE a partir da Recomendação 33/2010 do CNJ. A primeira audiência no formato de depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas de violência no sistema de justiça brasileiro ocorreu em 2003, no 2º Juizado da Infância e Juventude de Porto Alegre, através do Projeto DSD, implantado naquele Tribunal pelo Juiz em exercício naquela comarca, José Antônio Daltoé Cezar, que iniciou sua busca por uma alternativa menos danosa para realização de depoimentos de crianças e adolescentes vítimas de violência, especialmente sexual, a partir das dificuldades por ele encontradas para realizar a escuta de crianças, momentos que ficaram marcados para ele pelo total desconforto vivenciado pelas vítimas e

6 Ambiente dividido em duas salas por um espelho que somente permite a observação unilateral, destinadas a observar pessoas. Assim, é possível observar o que ocorre na sala de entrevistas, sem que, no entanto, as pessoas observadas consigam visualizar seus observadores.

pelo comprometimento da qualidade da prova e a consequente não responsabilização do acusado (CEZAR, 2016).

Em 2007, por ocasião do evento comemorativo ao dia 18 de maio como data simbólica para enfrentamento e combate da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, realizado em Brasília, o Projeto Depoimento Sem Dano foi apresentado por seu idealizador José Antônio Daltoé César, e a *Childhood Brasil*⁷ demonstrou interesse em participar do desenvolvimento, oferecendo recursos humanos e financeiros, além de apoiar o Projeto. Em 2015 iniciou-se a validação do protocolo de escuta de crianças em situação de violência, Protocolo de Entrevista Forense do NCAC⁸, o qual foi adaptado para a realidade brasileira e nomeado Protocolo de Entrevista Forense com Crianças e Adolescentes Vítimas e Testemunhas de violência Sexual (CEZAR, 2016).

Dessa forma, a exemplo de outros países, o Brasil passou a investir no depoimento especial como uma metodologia alternativa para tomada de depoimento judicial de crianças e adolescentes. Importa destacar que por DE entende-se todos os procedimentos adotados em relação à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência no sistema de Justiça, incluindo a condução da entrevista para tomada de seu testemunho, ou entrevista forense, que é considerada um dos elementos essenciais dessa metodologia (SANTOS, 2013).

Foram levantadas, no contexto forense, indagações acerca da confiabilidade no testemunho de crianças. A comunidade científica internacional, há décadas, vem realizando pesquisas no campo da Psicologia do Testemunho, analisando a capacidade de crianças e adultos recordarem o passado e o quão precisas e confiáveis podem ser essas recordações. Evidências indicam que as informações armazenadas na memória sofrem influência de diferentes fatores, podendo sofrer alterações ou ainda se perder. Entre esses fatores temos a ação do tempo decorrido entre a vivência do fato e seu relato e o número de vezes que esses dados são acessados na memória. Outros fatores, de ordem social, emocional ou de personalidade, também podem intervir no relato, causando alterações nas informações e levando a um falso testemunho, ou seja, a produção de um relato sobre determinado acontecimento que está em desacordo com a verdade dos fatos. Tais relatos podem estar baseados em distorções da memória ou serem motivados por outros determinantes (STEIN; PERGHER; FEIX, 2009). Temos assim que o processo de acesso e recuperação de memória é dinâmico e está sujeito a falhas e que é indispensável o cuidado da técnica utilizada na condução da entrevista.

No Brasil, segundo dados de uma pesquisa realizada acerca das principais técnicas de entrevista utilizadas durante o depoimento de crianças e adolescentes, no período compreendido entre 2003 e 2011, ficou evidenciado que a maioria das experiências em andamento vinham utilizando um manual de entrevistas forenses ou investigativas, com base na aplicação de técnicas de Entrevista Cognitiva, com o intuito de maximizar a qualidade e a credibilidade dos testemunhos, com a mínima interferência possível do entrevistador (SANTOS, 2013).

7 Para maiores informações sobre a Childhood Brasil acesse <<https://www.childhood.org.br/>>

8 Protocolo do National Children's Advocacy Center, um centro de defesa da criança criado nos Estados Unidos e que atualmente serve como modelo de atuação em mais de 33 países. Informações adicionais em <<http://www.nationalcac.org/>>

O depoimento especial na Lei 13.431/2017 e sua regulamentação

O Brasil incorporou a filosofia da CDC (ONU, 1990) à sua legislação através da Constituição Federal de 1988, que trouxe significativas mudanças para nosso ordenamento jurídico, estabelecendo novos paradigmas voltados para a proteção da dignidade da pessoa humana. Sob forte influência da intensa mobilização de organizações populares nacionais e da pressão de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como de diversos atores da área da infância e juventude, o legislador constituinte rompeu com o modelo da situação irregular e adotou a doutrina da proteção integral.

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, positiva a proteção como um direito social, e no artigo 227 atribui à criança e ao adolescente a condição de pessoa em desenvolvimento, conferindo-lhe a titularidade de direitos fundamentais e determinando que o Estado os promova por meio de políticas públicas. A fim de efetivar as normas constitucionais e garantir a ampla tutela do público infantojuvenil, foi promulgada a lei nº 8.069/1990, também conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente ou ECA. É uma norma especial que, além de enunciar regras de direito material, enumera regras processuais, institui tipos penais, estabelece normas de direito administrativo, princípios de interpretação e política legislativa (AMIN, 2006). A referida norma legal trouxe ao ordenamento jurídico brasileiro, em forma de conceitos amplos e gerais, a doutrina da proteção integral e aquilo que é do melhor interesse da criança e do adolescente, estabelecendo a sua oitiva em processos que lhes digam respeito como um direito, observando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de forma acolhedora e realizada por profissionais capacitados (CEZAR, 2010). A oitiva da criança e do adolescente nos termos acima, encontra previsão nos artigos 28, § 1º; 100, XII; 150 e 151 do referido diploma.

Em 2010 o Conselho Nacional de Justiça, por ser a instância responsável pela definição dos eixos estratégicos de intervenção do poder judiciário no Brasil, aprovou a Recomendação 33/2010⁹, indicando que todos os Tribunais de Justiça do país adotassem serviços especializados para realização dessa escuta judicial, por meio de uma metodologia cientificamente testada, objetivando preservar a criança e o adolescente vítima ou testemunha da violência, minimizando sua revitimização, serviço que foi designado como Depoimento Especial. Esse ato do CNJ representa um compromisso institucional pela mudança do comportamento judiciário em relação às crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de crimes no Brasil. A aprovação da Recomendação, em conjunto com os investimentos dos Tribunais de Justiça, com o financiamento da Secretaria de Direitos Humanos e da reforma do judiciário fizeram com que o número de projetos alcançasse a casa de 59 em 2012, entre experiências implantadas e em processo de implantação (SANTOS et al, 2013).

Nesse contexto de mudanças paradigmáticas, advinda da Convenção sobre os Direitos da Criança, que levaram ao reconhecimento de novos direitos específicos a crianças e adolescentes e o consequente aprimoramento dos mecanismos de escuta em nossos Tribunais,

9 A aprovação da Recomendação se deu na 116ª Sessão Ordinária, no dia 09 de novembro de 2010, através do Ato nº 00006060-67.2010.2.00.0000 (CEZAR, 2016).

se fazia necessário e fundamental que o Brasil elaborasse uma lei específica voltada para o atendimento da criança e do adolescente vítimas, contemplando direitos, mecanismos de tutela, políticas públicas de suporte e varas especializadas em crimes dessa natureza, conforme recomendado pela Nações Unidas, da mesma forma que se fez em relação à violência doméstica (MELO, 2014).

Em 04 de abril de 2017, foi sancionado pelo Presidente da República do Brasil o Projeto de Lei da Câmara PLC 21/2017, que passou então a vigorar como Lei Federal nº 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência. A lei, que é resultado de uma discussão parlamentar aliada à manifestação de órgãos governamentais, de setores interessados da sociedade e de organismos internacionais, vem sendo batizada como Lei da Escuta Protegida ou Lei da Escuta Especial (LEAL; SOUZA; SABINO, 2018).

A Lei 13.431/2017, que vem sendo batizada de Lei da Escuta Protegida ou Lei do Depoimento Especial, estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência, considerando que elas gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, considerando ainda que lhes é assegurada a proteção integral e a prioridade absoluta. Determina a adoção de mecanismos e princípios de integração das políticas de atendimento e institui a escuta protegida a ser realizada por meio de dois procedimentos: a escuta especializada e o depoimento especial.

Esta norma legal tem como destinatário central a Criança e o Adolescente¹⁰ (art. 1º), e visa normatizar e organizar o SGD, criar mecanismos para prevenir e coibir a violência contra esses sujeitos e estabelecer medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência. A aplicação da Lei é facultativa no caso de vítimas e testemunhas de violência entre 18 e 21 anos de idade (art. 3º). A legislação apresenta a relação de práticas que constituem violência (art. 4º). O legislador elenca direitos e garantias fundamentais da criança e do adolescente (art. 5º). Em relação ao Depoimento Especial a lei determina que a criança ou adolescente seja resguardado de qualquer contato com o acusado ou com qualquer outra pessoa que represente ameaça, coação ou constrangimento (art. 9º), a realização do depoimento especial em local próprio e acolhedor, garantindo a privacidade da vítima ou testemunha (art. 10), por meio de um protocolo (art.11), e, se possível, realizado uma única vez pelo rito cautelar de antecipação de provas¹¹ quando a criança tiver menos de sete anos de idade ou em caso de violência sexual (art. 11, caput, § 1º). Nessa mesma sintonia, o artigo 12 da legislação em análise passa a descrever o rito a ser utilizado na colheita do depoimento especial.

Embora a Lei 13.431/2017 seja um avanço significativo na proteção de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência, trazendo em seu bojo, entre outras medidas, diretrizes para realização do DE como forma de realizar a oitiva de crianças e adolescentes

10 É considerada criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescentes o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade, nos termos do artigo 2º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

11 A produção antecipada de provas é o procedimento que promove a colheita de material probatório antes do momento normal fixado na legislação processual para esse ato. Pode ocorrer antes ou após a instauração em Juízo da ação principal. Em hipótese de depoimento especial em ou para procedimento ou processo na esfera cível ou penal, deverá ser observado o rito dos artigos 381 a 383 do CPC/15 para produção antecipada de provas. (LEAL; SOUZA; SABINO, 2018, p. 144 e 150)

perante autoridade policial e judiciária, ainda era necessário instrumentos que pomenorizassem suas disposições gerais a fim de viabilizar a implementação dessa prática nos Tribunais brasileiros. Em 10 de dezembro foi promulgado o Decreto Federal nº 9.603/2018, estabelecendo critérios mais detalhados acerca da escuta qualificada e do Depoimento Especial, tendo dedicado a esse último a Seção III, dos artigos 22 ao 26.

Conforme se depreende dos fundamentos e da normatização que estabelece o DE, é possível verificar que se trata de uma metodologia que, no âmbito judicial, envolve todos os procedimentos adotados em relação à criança e ao adolescente vítimas e testemunhas de violência, incluindo a entrevista forense realizada em ambiente acolhedor, realizado por profissional capacitado, por meio de protocolo cientificamente aprovado, com vistas à redução da revitimização e maximização da fidedignidade do testemunho prestado.

Considerações finais

A Lei Federal nº 13.431/2017, ao instituir o depoimento especial de crianças vítimas e testemunhas de violência, vem coroar um conjunto de práticas legislativas, jurídicas e políticas no Brasil no sentido da valorização da palavra da criança, seu direito de se expressar e ser ouvida, e do reconhecimento da sua condição de titular de direitos, mudança de extrema relevância no paradigma anterior de tratamento da infância advinda da consolidação no plano internacional dos Direitos Humanos e, mais especificamente, dos princípios defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Ademais, a referida legislação promove também uma mudança substancial na atuação da rede de proteção de crianças ou adolescentes vítimas e testemunhas de violência de forma a evitar processos de revitimização e realizar o direito de participação e a cidadania plena da criança, na medida em que esta passa a ser tratada não como objeto passivo do Direito, mas como ator central que deve ter seus direitos respeitados em qualquer âmbito. Por fim, na esfera judicial a lei também assegura um atendimento especializado, instituindo o DE como procedimento padrão para realização da oitiva de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, respeitando, ao mesmo tempo, a proteção integral da criança, sua liberdade e direitos de participação, bem como a prioridade absoluta da infância.

Referências

ABRANTES, E. M. Direito da Criança e do Adolescente: um debate necessário. **Revista Psicologia Clínica**, v. 24. n. 1, p. 45-56. 2012. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v24n1/04.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

AMIN, A. R. Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente. In: MACIEL, K. R. **Curso de direito da criança e do adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.603 de 10 de dezembro de 2018.** Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez.2018, seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9603-10-dezembro-2018-787431-publicacaooriginal-156922-pe.html>>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

CEZAR, J. A. A escuta de crianças e adolescentes em juízo. Uma questão legal ou um exercício de direito? In: POTTER L.; BITTENCOURT, C. R.. **Depoimento sem dano:** por uma política criminal de redução de danos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CEZAR, J. A. Depoimento sem dano/depoimento especial - treze anos de uma prática judicial. In POTTER, L.; HOFFMEISTER, M. V. **Depoimento especial de crianças e adolescentes:** quando a multidisciplinaridade aproxima os olhares. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DAS NAÇÕES UNIDAS – ECOSOC. **Resolução nº 20 de 22 de julho de 2005.** Diretrizes para justiça envolvendo crianças vítimas ou testemunhas de crimes. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/onu/resolucao_20_2005_ecosoc_onu__p_ort.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

LEAL, F. G., SOUZA, K. C., & SABINO, R. G. **Comentários à lei da escuta protegida:** Lei 13.431, de 4 de abril de 2017. Florianópolis: Conceito, 2018.

MACHADO, C.; FERRAZ, A. C. **Constituição Federal interpretada artigo por artigo,** parágrafo por parágrafo. 4 ed. São Paulo: Manoele, 2013.

MELO, E. R. Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual: a emergência de sua subjetividade jurídica no embate entre modelos jurídicos de intervenção e seus direitos. Análise crítica sobre crivo histórico-comparativo à luz do debate em torno do depoimento especial. In: SANTOS, B. R et al. **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual:** aspectos teóricos e metodológicos. Guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília-DF: Editora da Universidade Católica de Brasília, 2014. cap. 5, p. 91-111.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1990). **Convenção sobre os direitos da criança.** Nova Iorque, EUA. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em: 26 dez. 2018.

POTTER, Luciane. Violência, vitimização e políticas de redução de danos. In: POTTER, Luciane (Org.). **Depoimento sem dano:** uma política criminal de redução de danos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

RIZZINI, I. **A criança e a Lei no Brasil revisitando a história (1822-2000)**. 2 ed. Rio de Janeiro: USU Universitária. 2002.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069/90 comentado artigo por artigo. 8 rev., atual. e ampl.** São Paulo: Saraiva, 2016.

SANTOS, B. R. et al. **Cartografia nacional das experiências alternativas de tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes em processos judiciais no Brasil: o estado da arte**. São Paulo: Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/publicacao/cartografia_nacional.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SANTOS, B. R. et al. **Cartografia nacional das experiências alternativas de tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes em processos judiciais no Brasil: o estado da arte**. São Paulo: childhood Brasil; Universidade Católica de Brasília, 2013. São Paulo: Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em <https://www.childhood.org.br/publicacao/cartografia_nacional.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SANTOS, B. R.; VIANA, V. N.; GONÇALVES, I. B. **Crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência sexual: metodologias para tomada de depoimento especial**. Curitiba: Appris, 2017.

STEIN, L. M.; PERGHER, G. K.; FEIX, L. F. **Desafios da oitiva de crianças e adolescentes: técnica de entrevista investigativa**. Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República/Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes. Childhood Brasil (Instituto WC-Brasil, Projeto Culturas e Práticas Não revitimizante: Reflexão e Socialização de Metodologias Alternativas para Inquirir Crianças e Adolescentes em Processos Judiciais, 2009.

Autoestima e risco para uso de drogas entre adolescentes escolares de um município mineiro

Self-esteem and risk of drug use among students in the city of minas gerais

Andrea Ruzzi-Pereira*
Eduardo Felipe Sicchieri**
Jair Licio Ferreira Santos***

Resumo

Objetivo: Analisar a correlação entre autoestima e risco para uso de drogas entre adolescentes de 8º e 9º anos do ensino do ensino fundamental de um município do interior de Minas Gerais. Método: Pesquisa transversal, descritiva correlacional de abordagem quantitativa, com a participação de 347 alunos de ambos os sexos do 8º e 9º anos da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. Para a coleta de dados utilizou-se o Drug Use Screening Inventory) e a Escala de Autoestima de Rosenberg. As variáveis dependentes são todas do tipo ordinal, sendo realizados testes de correlação do tipo Não Paramétrico. Resultados: A maioria dos participantes era meninas (62,82%), do grupo etário de 14 anos (38,62%) e classe socioeconômica B2 (39,49%). Verificou-se que em densidade absoluta todas as áreas do DUSI, exceto a área uso de substâncias sofreu influência direta da autoestima negativa dos adolescentes, sendo a maior correlação com os transtornos psiquiátricos; em densidade relativa, somente o sistema familiar relacionou-se com a autoestima negativa. Conclusão: o risco de problemas relacionados ao uso de substâncias independe de uma autoestima positiva ou negativa, mas a autoestima negativa pode influenciar no desenvolvimento de transtornos psiquiátricos e na relação familiar.

Palavras-chave: Comportamento do adolescente. Autoestima. Drogas ilícitas. Alcoolismo.

* Doutora em Ciências Médicas, Programa Saúde na Comunidade, pela FMRP-USP e Pós-doutoranda em Psicologia, pela Universidade de São Paulo; Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Brasil, na qual coordena o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Saúde Mental, Álcool e outras Drogas (NEPSMAD) e o Centro Regional de Referência para capacitação de agentes e de trabalhadores atuantes no campo das políticas sobre drogas - CRR/UFTM; Professora colaboradora no Curso de Mestrado em Estudos da Ocupação da UFMG, onde orienta mestrado; E-mail: andrea.pereira@uftm.edu.br

** Terapeuta Ocupacional formado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro em Uberaba-MG; Possui especialização em saúde mental e curso em acupuntura auricular; E-mail: eduardosicchieri@hotmail.com

*** Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo; Tem os títulos de Livre Docente e Professor Titular de Demografia pela Faculdade de Saúde Pública da USP; Professor Titular - Colaborador Sênior - da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, é membro do comitê assessor CA-SA do CNPq, desde 2018; E-mail: jalifesa@usp.br

Abstract

Objective: To analyze the correlation between self-esteem and risk for drug use among adolescents in 8th and 9th years of elementary school in the municipal network of city in the interior of Minas Gerais. **Methods:** Cross-sectional, descriptive correlational study with a quantitative approach, with the participation of 347 students of both genders in the 8th and 9th years of the municipal education network in a city in the interior of Minas Gerais. For data collection, the Drug Use Screening Inventory) and the Rosenberg Self-Esteem Scale were used. The dependent variables are all of the ordinal type, and correlation tests of the Nonparametric type are performed. **Results:** The majority of the participants were girls (62.82%), from the age group of 14 years (38.62%) and socioeconomic class B2 (39.49%). It was found that in absolute density all areas of the DUSI, except the substance use area, were directly influenced by the adolescents' negative self-esteem, with the greatest correlation with psychiatric disorders; in relative density, only the family system was related to negative self-esteem. **Conclusion:** the risk of problems related to substance use does not depend on a positive or negative self-esteem, but negative self-esteem can influence the development of psychiatric disorders and family relationships.

Keywords: Adolescent behavior. Self Concept. Street drugs. Alcoholism.

Introdução

A adolescência é um período do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas, mentais e sociais. Nesta fase, pequenas mudanças podem impactar no resto da vida toda (MURPHY et al., 2013). É, também, uma época de descoberta e experimentação, quando uma grande quantidade de pessoas usa o álcool e as outras drogas pela primeira vez (MALTA et al., 2014), podendo continuar o consumo dessas substâncias ao longo da vida ou não. O uso de drogas durante a adolescência pode prejudicar o desenvolvimento normal do adulto e pode resultar em uso crônico e dependência, levando em longo prazo a problemas de saúde e morte precoce. O uso dessas substâncias durante essa fase da vida ocorre tipicamente no contexto de amizades, época em que o tempo que se passa com os amigos aumenta, ao passo que o tempo que se passa com os pais diminui, tornando o relacionamento com os pares o contexto social primário, o que irá influenciar no desenvolvimento social (GRUBER et al., 2012).

Levantamentos epidemiológicos sobre o consumo de álcool e outras drogas entre os jovens no mundo e no Brasil mostram que é na passagem da infância para a adolescência que se inicia esse uso (BRASIL, 2010; CARLINI et al., 2010; GALLIMBERTI et al., 2015). Geralmente, os adolescentes iniciam suas experiências com as drogas consideradas lícitas, como o álcool e o tabaco em seus ambientes familiares. Após, recorrem às ilícitas para aumentar o seu prazer, procurar outras emoções ou fugir de seus problemas (BRASIL, 2010; CARLINI et al., 2010; GALLIMBERTI et al., 2015; ZEFERINO et al., 2015). Outro fato que chama a atenção para o uso de substâncias nessa fase da vida é que vários estudos têm relacionado o uso de álcool por adolescentes com o aumento de acidentes e morte por causas evitáveis relacionados nessa faixa etária. Além disso, quanto mais cedo iniciam o uso de drogas, mais cedo estão sujeitos a enfrentarem tais problemas (MALTA et al., 2014 PULLEN et al., 2016). Por isso, a adolescência é a fase que traz grandes preocupações pelo consumo de drogas, pois há muita exposição, vulnerabilidade e mudanças ocorrendo com o indivíduo. No início, o uso de álcool por adolescentes gera um bem-estar, além de promover satisfação,

inserção em grupos, alívio ao estresse. É frequente o consumo do álcool nessa fase trazer consequências físicas, mentais e sociais (ALMEIDA et al., 2014).

Estudos demonstram que quanto mais precoce o início do uso e da experimentação, maiores os danos e os prejuízos ao longo da vida, como comportamento sexual de risco, problemas de saúde física e mental, comportamento violento e agressivo, vadiagem e abandono escolar e a uma série de comportamentos delinquentes e antissociais, bem como o risco de dependência dessas substâncias e do uso de múltiplas drogas (LOPES et al., 2013).

Experiências junto a adolescentes em risco social têm mostrado a importância da promoção de autoestima positiva. Ela atua como um fundamental fator de proteção para vários comportamentos de risco na adolescência, incluindo o uso de drogas (YURGEL VALENTE, 2016). Autoestima é um conceito de difícil definição. Pode ser entendida como a capacidade de pensar em si; a confiança na capacidade de lidar com os desafios básicos da vida; confiança no direito de ser bem sucedido e feliz; sentimento de ser digno, merecedor e hábil a fazer valer as próprias necessidades e desejos, de alcançar valores e aproveitar os benefícios dos esforços pessoais. De acordo com Rosenberg (1979), a autoestima pode ser entendida como uma avaliação de si mesmo como digno e capaz, desenvolvida por meio de interação com os outros. Nessa interação, perpassam critérios sociais, valores familiares e a percepção de sucesso ou falha em várias áreas da vida (MARSHALL et al., 2013).

Além disso, ela pode ser um importante fator de proteção, que contribui para a preservação do bem-estar biológico, psicológico e social do indivíduo, sendo uma característica essencial da saúde mental, ao passo que a autoestima negativa tem sido associada a eventos negativos para o desenvolvimento, dentre eles o consumo de drogas entre adolescentes, o desenvolvimento de transtornos mentais e problemas sociais (ROZIN; ZAGONEL, 2012). Ademais, a autoestima também parece exercer um papel mediador crítico na adolescência, em relação à influência negativa dos pares na questão do uso de drogas e as estratégias parentais usadas na infância, que impactarão as ações do adolescente nesse sentido, com a redução da suscetibilidade ao uso (YANG et al., 2013).

Rozin e Zagonel realizaram em 2012 um estudo de revisão integrativa da literatura sobre fatores de risco para dependência de álcool em adolescentes com 21 artigos publicados entre 2002 e 2009, no qual verificaram que a baixa autoestima pode influenciar no início do uso da substância, bem como no desenvolvimento de dependência.

Ainda, pesquisas têm evidenciado uma relação entre consumo de álcool e outras drogas e autoestima, sendo que quanto mais positiva a autoestima, menor o consumo, ocorrendo o inverso com adolescentes com autoestima negativa. Ou seja, quanto menor for considerada a autoestima, maior os riscos sociais e psicológicos, o que pode levar a exposição e ao uso de drogas (FORMIGA et al., 2013). É importante ressaltar que os fatores de risco isolados não constituem causa para o surgimento de doenças; eles podem deixar os indivíduos mais vulneráveis, mas a questão do consumo de drogas ou da dependência deve ser entendida como uma questão complexa e multicausal (GUIMARÃES et al., 2018).

Assim, condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, familiares envolvidos com drogas, conflitos com pais, pais separados, não coabitação com família, amigos usuários de drogas, maus tratos, desconhecimento dos prejuízos do abuso das drogas, baixa autoestima, problemas psicoemocionais, privações econômicas extremas são alguns exemplos de fatores associados ao uso de drogas na

adolescência (KHAJEHDALUEE, M. et al., 2013). A presença de características individuais, tais como autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível; apoio afetivo na família; e, apoio do meio ambiente externo, promovido por pessoas significativas, são importantes fatores de proteção para o desenvolvimento integral. Consequentemente estes aspectos contribuem para a diminuição dos riscos (VALENZUELA MUJICA et al., 2013).

Desse modo, este estudo teve por objetivo analisar a correlação entre autoestima e risco para uso de álcool e outras drogas entre adolescentes de 8º e 9º anos do ensino fundamental de um município do interior de Minas Gerais.

Método

Trata-se de uma pesquisa transversal, descritiva de abordagem quantitativa, realizada com 347 alunos do 8º e 9º anos do segundo ciclo do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. A cidade onde o estudo foi conduzido está localizada no Triângulo Mineiro, tem cerca de 320 mil habitantes. Conta com 29 escolas públicas municipais de ensino fundamental, sendo 20 localizadas na cidade e nove na zona rural. Contudo, uma das escolas não aceitou participar da pesquisa, pois a época da coleta o bairro no qual ela está localizada estava sofrendo com problemas com o tráfico de drogas e houve receio de represália devido ao conteúdo do estudo.

De acordo com censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, nessas escolas haviam a época da pesquisa, 2340 alunos frequentando as últimas séries do ensino fundamental, tendo sido entregues 2220 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos presentes e seus responsáveis; concernindo para o cálculo amostral 5% de margem de erro e 95% de grau de confiança, aplicou-se a fórmula $n = \frac{N Z^2 p (1-p)}{e^2} + Z^2 p (1-p)$, sendo definido o número estimado de participantes da pesquisa de 331. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: estar matriculado em sala regular de ensino no 8º ou 9º ano do segundo ciclo do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino e presente no dia da coleta; e concordar em participar da pesquisa por meio da assinatura do termo de assentimento e assinar o TCLE junto com o responsável.

A coleta de dados se deu de novembro a de dezembro de 2017. No dia e horário previamente combinados, os adolescentes que respondiam aos critérios de inclusão se dirigiam a um espaço destinado pela direção de cada escola para responderem aos instrumentos da coleta, todos autoaplicáveis. Após todos os participantes entregarem os TCLE, que eram depositados em uma urna, eles eram alocados na sala e recebiam os instrumentos. Então, era lida uma orientação geral e iniciava-se a coleta. Os adolescentes responderam o Critério de Classificação Econômica Brasil; o DUSI - Drug Use Screening Inventory; e a Escala de autoestima de Rosenberg. Os instrumentos eram lidos um a um pelos pesquisadores, lendo-se a afirmativa e as respostas possíveis, para padronizar o tempo de resposta dos adolescentes, que ao todo durava cerca de 30 minutos. Quando um adolescente não entendia a afirmativa ou as possibilidades de respostas, a mesma era relida da mesma forma, por até três vezes, calmamente, sem explicação adicional, para se evitar viés ou indução de resposta.

Para classificar as famílias participantes quanto a classe econômica foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB). Este instrumento tem como função estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, adotando a divisão de mercado, exclusivamente de classes econômicas. A versão utilizada nesta pesquisa foi a de 2013. O CCEB é composto por dois grupos de investigação. Primeiro o entrevistado responde sobre a posse de alguns itens em domicílio como televisão em cores, rádio, entre outros. Em seguida, fornece informações sobre o grau de instrução do chefe de família. O sistema de pontos é obtido com base em respostas relacionadas ao valor atribuído a cada item, somado ao valor do grau de instrução do chefe de família, que é determinado de acordo com sua escolaridade. Por fim, a classe econômica é determinada por meio da soma dos pontos (ABEP, 2013).

Para verificação do uso e risco relacionados ao abuso de álcool e outras drogas utilizou-se o Drug Use Screening Inventory – DUSI. No Brasil, ele foi adaptado e validado para ser utilizado com a população de adolescentes, para identificação ou avaliação do uso de álcool e outras drogas. É composto por uma tabela inicial que investiga a frequência do uso de 13 substâncias psicoativas no último mês, drogas de preferência e problemas em decorrência do uso, seguida por 149 questões divididas em 10 áreas que medem a gravidade de problemas em: (1) uso de substâncias, (2) comportamento, (3) saúde, (4) transtornos psiquiátricos, (5) sociabilidade, (6) sistema familiar, (7) escola, (8) trabalho, (9) relacionamento com amigos, (10) lazer/recreação. As 149 questões são respondidas em “sim” ou “não”, sendo que as respostas afirmativas equivalem a problemas. Além das áreas, o DUSI conta com uma escala de mentira, composta por 10 questões, dispostas ao final de cada área a fim de checar possíveis questionários inválidos (MICHELI; SARTES, 2008). Ao final, se se obtém a densidade absoluta de problemas, a densidade relativa e a densidade global de problemas. A densidade absoluta de problemas relacionados ao uso das drogas indica a intensidade de problemas em cada área isoladamente; a densidade relativa de problemas indica a contribuição percentual de cada área no total de problemas; e a densidade global de problemas indica a intensidade geral de problemas relacionados ao uso de drogas.

A Escala de autoestima de Rosenberg é uma medida unidimensional constituída por dez afirmações relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima e autoaceitação que avalia a autoestima global. Os itens são respondidos em uma escala tipo Likert de quatro pontos variando entre concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Neste estudo foi utilizada a revisão da adaptação para o português por Hutz e Zanon (2011). Para a identificação da autoestima, adota-se a terminologia autoestima positiva e negativa. As pontuações menores que 25 representam autoestima negativa. No estudo de revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg realizado por Hutz e Zanon (2011) os autores realizaram análise da consistência interna da escala, obtendo Alfa de Cronbach 0,90, o que de acordo com os autores é satisfatório e similar ao que vem sendo relatado na literatura. Realizaram, ainda, a análise fatorial dos 10 itens da escala, obtendo o índice KMO de 0,91 e teste de esfericidade de Barlett significativo ($p < 0,001$).

As associações entre variáveis categóricas foram avaliadas preferencialmente pelo teste exato de Fisher, ou quando os instrumentos computacionais não o permitiam, pelo teste de Qui Quadrado. As comparações entre os escores de dois grupos foram realizadas pelo teste de Mann Whitney e as que envolviam mais de dois grupos pelo teste de Kruskal-Wallis. Neste caso, quando o teste resultasse significativo foi aplicada a correção para comparações

múltiplas com o objetivo de identificar quais diferenças eram as que originavam a significância (SIEGEL; CASTELLAN, 2006). Todos os testes foram realizados admitindo-se como probabilidade de erro de primeira espécie o valor (alfa) de 5%.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do processo 2440/2012, com aprovação em 08/02/2013, ainda de acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96. Para início da coleta de dados, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Após essa autorização, foi feito o contato com todas as escolas municipais da cidade para apresentar a pesquisa à direção das escolas e esclarecer os objetivos e metodologia. Além disso, nesse contato, era marcada uma visita à escola na qual os TCLE eram entregues pelos pesquisadores aos adolescentes, sendo explicados os procedimentos e feito o convite para a pesquisa. Todos os adolescentes que trouxeram o termo de consentimento assinado pelos pais/responsáveis e compareceram no dia indicado para responder aos questionários participaram da pesquisa, não tendo havido nenhuma recusa ou desistência. A participação na pesquisa era voluntária e confidencial e o cumprimento das normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos foi garantido.

Resultados

Foram entregues os termos de consentimento para 2220 alunos dos 8º e 9º anos, retornando 347 adolescentes autorizados para participação do estudo, de 19 escolas. Assim, constituíram-se participantes desta pesquisa 347 adolescentes, em sua maioria do sexo feminino (62,82%), com 14 anos de idade (38,62%), conforme mostra a tabela 1. Em relação ao ano escolar a maior parte dos participantes (56,3%) encontrava-se no oitavo ano. Quanto à classificação econômica estabelecida pelo CCEB, 39,48% dos participantes encontrava-se na B2; 23,92% na B1; 21,9% na C1; 6,05% na A2 e na C2; 1,44% na D; e apenas um participante (0,29%) na E; não foi possível classificar três participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes: grupo etário por gênero

| Grupo etário | Sexo | | Total |
|----------------|-----------|----------|--------|
| | Masculino | Feminino | |
| Até 13 anos | 31,01% | 38,07% | 35,45% |
| | 40 | 83 | 123 |
| 14 anos | 41,09% | 37,16% | 38,62% |
| | 53 | 81 | 134 |
| 15 anos e mais | 22,48% | 22,02% | 22,19% |
| | 29 | 48 | 77 |
| Não Informado | 5,43% | 2,75% | 3,75% |
| | 7 | 6 | 13 |
| Total | 129 | 218 | 347 |

Teste Qui quadrado, $p = 0.389$

A análise da Escala de Autoestima de Rosenberg, mostrou que os adolescentes participantes possuem autoestima positiva. Não foi encontrada diferença significativa quando analisada a autoestima por gênero, grupo etário ou classificação econômica. Procedeu-se, então, a verificação sobre correlação entre a autoestima e o risco devido ao uso de álcool e outras drogas. Foram aplicados o coeficiente de correlação de Spearman e a significância em densidades absoluta e relativa das áreas do DUSI com a autoestima dos adolescentes (Tabela 2).

Obteve-se que, em densidade absoluta todas as áreas com exceção da área 1 (uso de substâncias) sofreu influência direta da autoestima dos adolescentes. Ou seja, quanto mais negativa a autoestima, maior o risco de problemas relacionados ao uso de álcool e outras drogas em todas as áreas, sendo que para autoestima positiva, o risco de problemas diminui. Observa-se menor correlação na área 8 (trabalho) e maior na área 4 (transtornos psiquiátricos). Já em densidade relativa, somente a área 6 (sistema familiar) correlacionou-se com a autoestima no total de problemas das áreas, ou seja, adolescentes com autoestima positiva tendem a sofrer influência positiva do sistema familiar, que por sua vez irá influenciar positivamente na proteção aos riscos relacionados ao uso de álcool e outras drogas, nas áreas de vida referentes a avaliação do DUSI. Contudo, quando a autoestima é negativa, o adolescente sofrerá maior influência negativa do sistema familiar, que atuará como risco ao uso de álcool e outras drogas influenciando em todas as áreas.

Tabela 2 – Correlações entre as áreas do DUSI e a escala de Rosenberg

| DUSI | CSda | p | CSdr | p |
|---------|--------|-------|--------|--------|
| Área 1 | -0,089 | 1,000 | -0,051 | 1,000 |
| Área 2 | -0,309 | 0,000 | 0,053 | 1,000 |
| Área 3 | -0,207 | 0,008 | 0,060 | 1,000 |
| Área 4 | -0,401 | 0,000 | -0,007 | 1,000 |
| Área 5 | -0,338 | 0,000 | -0,055 | 1,000 |
| Área 6 | -0,405 | 0,000 | -0,274 | <0,001 |
| Área 7 | -0,331 | 0,000 | -0,029 | 1,000 |
| Área 8 | -0,155 | 0,127 | -0,122 | 0,542 |
| Área 9 | -0,171 | 0,005 | 0,091 | 1,000 |
| Área 10 | -0,281 | 0,000 | 0,083 | 1,000 |

Onde: C.C.S.d.a.: Coeficiente de Correlação de Spearman sobre densidade absoluta; S.d.a.: Significância da densidade absoluta; C.C.S.d.r.: Coeficiente de Correlação de Spearman sobre densidade relativa; S.d.r.: Significância da densidade relativa. Ainda; Área 1: uso de substâncias; Área 2: comportamento; Área 3: saúde; Área 4: transtornos psiquiátricos; Área 5: sociabilidade; Área 6: sistema familiar; Área 7: escola; Área 8: trabalho; Área 9: relacionamento com amigos, Área 10: lazer/recreação.

A maior correlação entre as variáveis na densidade absoluta se deu na área 4 (transtornos psiquiátricos). Identifica-se que as áreas estão fortemente relacionadas, o que

justifica a proximidade de resultados. A menor correlação significativa foi a da área 8 (trabalho) em densidade absoluta, fato que se justifica pela idade dos participantes, pois ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. A única correlação significativa das densidades relativas se deu na área 6.

Discussão

O uso de substâncias psicoativas está associado a diversos fatores tais como: diversão e lazer; isolamento social; início precoce do trabalho devido ao contato com o mundo adulto; aceitação pelos pares; estímulo para experimentação da própria família; cultural; autoestima; melhorar a satisfação com a vida, inclusive ligada ao desemprego; forma de diminuir a ansiedade e estresse; ou seja, ligado às distintas vulnerabilidades que permeiam o viver (GOEL; MALIK, 2017).

A maioria dos adolescentes participantes tinha 14 anos idade, o que se justifica pela forma como foram captados, nos 8^{os} e 9^{os} anos do segundo ciclo do ensino fundamental. Porém, a escolha dessa fase da vida se deu devido às transições que o indivíduo está enfrentando, o que pode torná-lo mais vulnerável à experimentação e ao uso de substâncias. Vários estudos apresentam essa etapa da vida como crucial quanto ao comportamento de uso e experimentação de drogas e as consequências que acarretam na vida do adolescente e, posteriormente, do adulto (LOPES et al., 2013; MALTA et al., 2014; WHYTE et al., 2018; MURPHY et al., 2013), por isso a escolha por tais participantes.

Os resultados obtidos pela Escala de Autoestima de Rosenberg mostram que todos os adolescentes participantes possuem autoestima positiva, não havendo diferença por gênero, grupo etário ou classificação econômica. A partir desse dado pode-se inferir que a autoestima negativa isolada não pode ser atribuída como motivo para o uso de drogas para esses adolescentes. Esses achados diferem dos encontrados por Faria Filho e colaboradores (2015), que verificaram a autoestima positiva como um fator de proteção ao uso de substâncias por adolescentes. Nesse sentido, outros estudos também identificam a autoestima positiva como fator de proteção e sugerem programas preventivos do uso de drogas que estimulem fatores protetivos, como a autoestima, a fim de que os adolescentes possam assumir um estilo de vida saudável (ERONNEAU; TREMPPE; PAIVA, 2014).

A análise da associação entre autoestima e as áreas do DUSI mostrou correlações mais fortes com a autoestima e densidade absoluta com a área 6 (sistema familiar) e área 4 transtornos psiquiátricos). Com exceção da área 1 e 8, as demais áreas tem associação fraca, o que justifica a proximidade de resultados. A única correlação significativa com a densidade relativa se deu na área 6.

Existem algumas controvérsias nos estudos quanto à prevalência de transtornos psiquiátricos associados ao uso de drogas, porém observa-se uma relação entre ambos, fato que vem preocupando especialistas pelos prejuízos em especial na autoestima (THIENGO; CAVALCANTE; LOVISI, 2014). Meninas tendem a apresentar mais comportamentos internalizantes (principalmente sintomas depressivos) associados ao uso de álcool e de tabaco. Meninos tendem a apresentar mais comportamentos externalizantes, transtornos psiquiátricos opostos e de conduta associados ao uso de álcool e a problemas na juventude (ROZEMBERG et al., 2014; SALAS-WRIGHT et al., 2014). Ainda, os transtornos advindos

de uma autoestima baixa podem levar ao suicídio ou a tentativa de autoextermínio. Pelas características masculinas e femininas, estudos apontam que as meninas tentam o suicídio mais vezes que os meninos, mas que o autoextermínio é mais consumado por meninos, pois utilizam métodos mais violentos e certos (BRAGA; DELL'AGLIO, 2013).

A área 6 (sistema familiar) foi a única área em que houve correlação entre a densidade absoluta, a densidade relativa e a autoestima. Isso sugere que a forma como a família se organiza e exerce seu papel influencia no uso de drogas pelos adolescentes e na autoestima, assim como ter problemas relacionados com a família poderá influenciar na forma como o adolescente se relaciona com as drogas e outras áreas de sua vida. A esfera interpessoal traz grandes alterações físicas e psicológicas, sendo muito significativa para o adolescente. Observa-se uma passagem progressiva de proteção dos pais para os amigos fazendo, então, a interação do mesmo em contextos variados com influências positivas e ou negativas. Ainda, observa-se que redes sociais de apoio são expressas na interação entre família e escola (CARVALHO; NOVO, 2013). Tem-se assim a influência do sistema familiar na autoestima do adolescente, advindo de uma proteção externa, de não consolidação da família protetiva e presente, fazendo com que os adolescentes busquem o que não conseguem em suas próprias casas (REIS et al., 2013)

Em relação a densidade absoluta da área 8, os adolescentes da faixa etária do estudo, muitas vezes, ainda estão fora do mercado de trabalho devido a carga horária escolar e, por vezes, quando optam por trabalhar formalmente são aprendizes, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para proteção do menor, proíbe o trabalho para menores de 14 anos, exceto na condição de aprendiz (BRASIL, 1990). O Decreto nº 5598/2005 assegura realizar o trabalho concomitante a vida escolar e seus desenvolvimentos, sejam físicos, psicológicos e morais (BRASIL, 2005), mas impõe limites para minimizar os impactos negativos que o trabalho possa causar na vida do adolescente. Percebe-se, então, que a correlação baixa, porém significativa entre autoestima e trabalho pode estar associada ao não trabalho dos envolvidos na pesquisa.

A escola tem se mostrado um importante fator de proteção aos problemas relacionados ao uso de drogas. Desta forma, assim como no estudo de Formiga e colaboradores (2013), o fato dos adolescentes participantes deste estudo estarem no ambiente escolar já é então um fator de proteção ao uso e abuso. Isso significa que, por estarem frequentando a escola, embora estejam suscetíveis a autoestima negativa e aos riscos relativos ao uso de álcool e outras drogas, têm apoio social nela e nos amigos, que pode ser um importante fator de proteção, auxiliando para uma melhor autoestima e ao não uso de substâncias.

Considera-se a necessidade de estudos em diferentes cidades e faixas etárias, sendo este elemento limite deste estudo. Podemos observar em outros estudos que há uma relação direta na autoestima com o consumo de álcool e outras drogas, o que não apareceu na amostra pesquisada (FORMIGA et al., 2013).

Conclusão

Conclui-se que algumas áreas do DUSI têm maior correlação com a autoestima e o risco relativo ao uso de álcool e outras drogas. Não houve correlação significativa entre autoestima e o risco do uso de substâncias, o que pode sugerir que adolescentes com autoestima positiva e/ou negativa estão igualmente suscetíveis ao uso e abuso de drogas, ou, ainda, que algum fator não pesquisado colabora para manutenção da autoestima positiva dos participantes, mas não os protege totalmente dos riscos relacionados ao uso de drogas.

Contudo, é importância conhecer os fatores de risco e de proteção relacionados ao uso de drogas por adolescentes para que se possa planejar uma atenção integral nessa fase da vida, seja em âmbito familiar, escolar ou social, considerando o contexto e tudo que cerca a vida de um adolescente, para que se possa promover a autoestima positiva, que leva a uma melhor qualidade de vida e um melhor desenvolvimento global. Para isso é necessário envolvimento de diversos profissionais que estejam envolvidos em trabalhos com adolescentes, para que possam estar atentos às suas necessidades, promovendo saúde e diminuindo estigmas.

Referências

ALMEIDA, R. M M.; TRENTINI, L. B.; KLEIN, L. A. et al. Uso de álcool, drogas, níveis de impulsividade e agressividade em adolescentes do Rio Grande do Sul. **Psico.**, v. 45, n. 1, p. 65-72. 2014. Disponível em: [10.15448/1980-8623.2014.1.12727](https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.12727).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério padrão de Classificação Econômica Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=835>.

BRAGA, L.L.; DELL'AGLIO, D.D. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 1, p. 2-14, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **D.O.U.** [Internet], 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.html. Acesso em: 17 abril 2020.

BRASIL. Decreto nº 5598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **D.O.U.** [Internet], 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004bBRASIL-2006/2005/decreto/d5598.html. Acesso em: 17 abril 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **I levantamento nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras**. Brasília, DF: SENAD, 2010.

CARLINI, E. A. et al. **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e**

Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras: 2010. São Paulo: CEBRID/UNIFESP; Brasília, DF: SENAD, 2010.

CARVALHO, R.G.; NOVO, R.F. Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. **Aval. Psicol.** [online], v. 12, n. 1, p. 27-36, 2013.

ERONNEAU, M. H.; TREMPE, S. C.; PAIVA, A. O. Risk and protection factors in the peer context: how do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent? **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 695-705, mar. 2014.

FARIA FILHO, E. A. et al. Perceptions of adolescent students about drugs. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 68, n. 3, p. 517-523, June 2015.

FORMIGA, N.S.; PICANÇO, E.L.; DE SOUZA, R.C.M.; SANTOS, J.D.B. Identificação do problema com o consumo alcoólico em pessoas vulneráveis e não vulneráveis e sua relação com autoestima. **Psicologia.pt.**, 2013.

GALLIMBERTI, L.; BUJA, A.; CHINDAMO, S.; et al. Prevalence of substance use and abuse in late childhood and early adolescence: What are the implications? **Preventive Medicine Reports**, v. 2, p. 862-867, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.09.018>.

GOEL, R.; MALIK, A. Risk taking and peer pressure in adolescents: A correlational study. **Indian Journal of Health & Wellbeing**, v. 8, n. 12, p.1528-1532, 2017.

GRUBER, S. A. et al. Age of onset of marijuana use and executive function. **Psychology Addictive Behaviors**, v. 26, n. 3, p. 496–506, 2012.

GUIMARÃES, M. O. et al. Religiosidade como possível fator de proteção do “binge drinking” por escolares de 12 anos de idade: um estudo de base populacional. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 23, n. 4, p. 1067-76, 2018. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018234.04872016>>.

HUTZ, C.S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg: Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. **Aval. psicol.** [online], v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.

KHAJEHDALUEE, M. et al. The relation of self-esteem and illegal drug usage in high school students. **Iran Red Crescent Med J.**, v. 15, n. 11, p. e7682, 2013. doi:10.5812/ircmj.7682

LOPES, G. M. et al. Use of psychoactive substances by adolescents: current panorama. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 35, supl. 1, p. S51-S61, 2013.

MALTA, D. C. et al. Alcohol consumption among Brazilian adolescents according to the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). **Rev. Bras. Epidemiol.** [online]. v. 17, suppl 1, p. 203-214, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050016>>.

MARSHALL, S. L. et al. Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. **Child Development**, v. 85, n. 3, p. 1275-91, 2013.

MICHELI, D.; SARTES, L.M.A. A detecção do uso abusivo em adolescentes usando o DUSI e o T-ASI. In: **Curso Sistema para detecção do uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2008.

MURPHY, K. et al. Substance use in young persons in Ireland, a systematic review. **Addictive Behaviors**, v. 38, n. 8, p. 2392-401, Aug. 2013.

PULLEN, S. J. et al. A Qualitative analysis of substance use among liberian youth: understanding behaviors, consequences, and protective factors involving School Youth and the School Milieu. **Int J Mental Health Psychiatry**, v. 2, n.1, p. 116, 2016. doi:10.4172/2471-4372.1000116

REIS, D.; ALMEIDA, T.; MIRANDA, M.; ALVES, R.; MADEIRA, A. Vulnerabilidades à saúde na adolescência: condições socioeconômicas, redes sociais, drogas e violência. *Rev. Lat-Am Enferm.*, v. 21, n. 2, p. 586-594, 1 abr. 2013.

ROZEMBERG, L.; AVANCI, J.; SCHENKER, M.; PIRES, T. Resiliência, gênero e família na adolescência. **Ciênc. Saúde Coletiva** [online], v.19, n. 3, p. 673-84, 2014.

SALAS-WRIGHT, C. P. et al. Alcohol use among hispanic early adolescents in the United States: an examination of behavioral risk and protective profiles. *Substance Use Misuse*, v. 49, n.7, p. 864-77, 2014.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N. J., JR. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

THIENGO, D. L.; CAVALCANTE, M. T.; LOVISI, G. M. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, p. 360-372, Dec. 2014.

VALENZUELA MUJICA, M. T. et al. Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia. **Index Enferm.**, Granada, v. 22, n. 1-2, p. 50-54, jun. 2013.

WHYTE, A. J.; TORREGROSSA, M. M.; BARKER, J. M.; GOURLEY, S. L. Editorial: Long-Term consequences of adolescent drug use: Evidence from pre-clinical and clinical models. **Front Behav Neurosci.**, v.12, p. 83, 2018. doi:10.3389/fnbeh.2018.00083

ZEFERINO, M. T. et al. Consumo de drogas entre estudantes universitários: família, espiritualidade e entretenimento moderando a influência dos pares. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. spe, p. 125-135, 2015.

Andrea Ruzzi-Pereira; Eduardo Felipe Sicchieri;
Jair Lício Ferreira Santos.

YANG, Z. et al. Demarketing teen tobacco and alcohol use. Negative peer influence and longitudinal roles of parenting and self-esteem. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 4, p. 559-67, Apr. 2013.

YURGEL VALENTE, J. **Prevenção do uso de drogas:** intervindo nos estilos parentais. 2016. 127p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre/RS, 2016.

Avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes em contextos ambulatoriais: desafios e possibilidades

Neuropsychological evaluation of children and adolescents in outpatient clinic contexts: challenges and possibilities

Rosa Cristina Ferreira de Souza*

Resumo

A avaliação neuropsicológica tradicional é um processo desenvolvido em várias sessões incluindo entrevistas, observações e aplicação de testes e escalas. Em contextos ambulatoriais tempo e custos precisam ser reduzidos. Assim, o objetivo geral da pesquisa buscou descrever as práticas de avaliação neuropsicológica com crianças/adolescentes desenvolvidas em contexto ambulatorial no Brasil a partir de revisão bibliográfica da literatura. Para tanto, buscou-se identificar as demandas acolhidas pelos serviços; identificar estratégias e técnicas utilizadas pelas instituições; identificar os resultados alcançados nas modalidades de atendimentos contribuindo para a discussão de possibilidades de desenvolvimento de avaliação neuropsicológica em centros de saúde/ambulatórios. Foram consultadas as bases de dados BVS-saúde, BVS-Psi, Scielo, CAPES e Google Acadêmico. A busca resultou em seis artigos, os quais preencheram os critérios percorridos: experiências brasileiras de avaliação neuropsicológica em contexto ambulatorial nos últimos dez anos. Nas experiências descritas há modelos que atendem à prerrogativa de baixos custos e menor tempo de execução do processo avaliativo a partir de protocolos de triagem e bateria de avaliação breve. Constatou-se escassez de socialização de práticas de avaliação psicológica nos contextos ambulatoriais e necessidade de desenvolvimento de outras modalidades de avaliação breve para diferentes demandas.

Palavras-chave: Avaliação neuropsicológica. Ambulatório. Crianças e adolescente.

* Doutora em Ciências da Linguagem (Ciências Humanas) pela Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, Santa Catarina; Professora do Curso de Psicologia da Unisul, campus Tubarão, SC, Brasil; E-mail: rosa.cristina@unisul.br

Abstract

The traditional neuropsychological evaluation is a process developed in several sessions including interviews, observations and application of tests and scales. In outpatient clinic settings, time and costs need to be reduced. Thus, the general objective of the research sought to describe the practices of neuropsychological evaluation with children / adolescents developed in an outpatient clinic context in Brazil from a bibliographical review of the literature. To this end, we sought to identify the demands received by the services; identify strategies and techniques used by the institutions; identify the results achieved in the modalities of care, contributing to the discussion of possibilities for developing neuropsychological evaluation in health centers / outpatient clinics. The Virtual Health Library-Health (VHL-health), Virtual Health Library-Psychology (VHL-Psi), Scielo, CAPES and Google Scholar databases were consulted. The search resulted in six articles, which met the following criteria: Brazilian experiences of neuropsychological evaluation in an outpatient clinic setting in the past ten years. In the experiences described there are models that meet the prerogative of low costs and shorter execution time of the evaluation process using screening protocols and a brief evaluation set. There was found to be a shortage in the socialization of psychological evaluation practices in outpatient clinic contexts and the need to develop other modalities of brief evaluation for different demands.

Keywords: Neuropsychological evaluation. Outpatient clinic. Children and adolescents.

Introdução

A neuropsicologia é compreendida como a ciência que se ocupa do estudo da complexidade da organização cerebral em sua relação com o comportamento e a cognição, seja em casos de falhas ou doença como também acompanhando o desenvolvimento normal, isto é, se aplica ao estudo de expressões comportamentais de processos neurobiológicos sejam elas advindas do próprio desenvolvimento ou relacionadas a disfunções cerebrais (MALLOY-DINIZ, 2010).

Um dos principais fundadores da neuropsicologia contemporânea é Alexander R. Luria, psicólogo russo que teorizou acerca das questões envolvendo funcionamento cérebro-comportamento a partir de sua atuação, durante a Segunda Guerra Mundial, com ex-combatentes hospitalizados acometidos por lesões cerebrais (FUENTES et al., 2010, p. 24). No entanto, Luria não desenvolveu uma perspectiva mecanicista e biologicista. Sua participação junto a Vigotsky e Leontiev na construção da perspectiva sócio-histórica da psicologia influenciou em sua concepção de neuropsicologia, preconizando a relação entre biologia e cultura, isto é, entendendo que o desenvolvimento e funcionamento cerebral são afetados por aspectos biológicos e influências sociointeracionais (FUENTES et al., 2010, p. 24).

Portanto, tendo em vista necessidade de (re)conhecer possíveis áreas cerebrais afetadas e sua influência no cotidiano dos indivíduos surge a avaliação neuropsicológica. A este respeito, explica Alchieri (2004, p. 22):

A neuropsicologia tem como objetivo principal obter a inferência das características e estruturas funcionais do cérebro e do comportamento em situações de estímulo e de respostas definidas, e o processo de avaliação é basicamente representado por meio de duas grandes questões, 1) quais são as funções comprometidas e 2) que aspectos comportamentais podem minimizar essas expressões psicopatológicas. Com esses pontos em mente, podem ser avaliadas não somente as

expressões comportamentais inadaptadas do avaliado, decorrentes das manifestações sintomáticas da patologia, como também aquelas próprias de sua adaptação nos diversos contextos de sua vida.

Assim, por meio da avaliação neuropsicológica (ANP), procede-se à investigação do funcionamento cerebral no que se refere às funções cognitivas sendo observadas as funções preservadas e/ou comprometidas bem como possíveis dificuldades psicológicas ou neurológicas que afetem a vida da pessoa (RAMOS; HAMDAN, 2016; ZILLMER; SPIERS; CULBERTSON, 2008). O processo de avaliação é desenvolvido através de entrevistas, observações, provas de rastreio e testes psicométricos sendo adotados os instrumentos e técnicas adequados à demanda e faixa etária dos avaliandos.

A análise das funções cognitivas e do comportamento da criança, sob a ótica da Neuropsicologia, devem ser avaliadas considerando-se as várias fases de maturação do sistema nervoso central (SNC) observando-se tanto o que se refere ao desenvolvimento normal como às situações nas quais ocorrem alterações funcionais ou estruturais do SNC (MIRANDA; MUSZKAT, 2004 apud CRP – PARANÁ, 2018).

No que se refere à Neuropsicologia infantil, explicam Costa et al. (2004, p.112) que, por possibilitar “identificar precocemente alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental, tornou-se um dos componentes essenciais das consultas periódicas de saúde infantil, [...]”. Para tanto, necessita da “utilização de instrumentos adequados a esta finalidade (testes neuropsicológicos e escalas para a avaliação do desenvolvimento).” (COSTA et al., 2004, p.112).

Assim, uma ANP poderia ser empregada em caráter preventivo, por exemplo, checando o desenvolvimento das funções cognitivas e permitindo sua estimulação e/ou reabilitação, bem como permitindo achados precoces de falhas no desenvolvimento que, com intervenção adequada, reintegram o funcionamento normal, pois o cérebro da criança encontra-se em desenvolvimento e é plenamente favorecido pela neuroplasticidade. No entanto, na realidade brasileira, as intervenções em caráter preventivo na área da neuropsicologia são insipientes tendo em vista que a população encontra dificuldades de acesso a profissionais especializados na saúde pública. Assim,

comumente, as crianças chegam aos centros de diagnóstico e tratamento especializados por apresentarem dificuldades não esperadas para a idade. Os pais, professores ou outros profissionais de saúde e de educação que acompanham a criança percebem, por exemplo, dificuldades com a leitura, com o cálculo, na interação com outras crianças, “não aprende”, “não para quieto”, “não obedece”, “não acompanha a turma” etc. (MIRANDA; BORGES; ROCCA, 2007, p. 228).

Com a queixa instalada, as crianças são encaminhadas para os serviços de saúde disponíveis os quais, em sua maioria, não contam com profissionais que possam acolher e analisar competentemente a demanda mencionada, isto é, não há profissionais de neuropsicologia e psicopedagogia, por exemplo, disponíveis no SUS (Sistema Único de Saúde). As dificuldades mencionadas podem estar relacionadas às questões socioambientais, emocionais, também podem envolver processos neuropsicológicos ou comprometer funções neuropsicológicas.

Para que se realize diagnóstico neuropsicológico é necessário o emprego de raciocínio clínico competente e, muitas vezes, troca de saberes, isto é, uma atuação inerdisciplinar. São necessários também emprego de instrumentos formais padronizados e reconhecidos pelo Satepsi (Sistema de avaliação de testes psicológicos), o que pode tornar o processo de avaliação economicamente inviável para algumas famílias, em especial àquelas que conseguem acesso apenas aos serviços públicos de saúde devido às questões socioeconômicas que dificultam a consulta na rede privada quando não há oferta de serviço no SUS.

A este respeito, Carey e Konkol (2001 apud MIRANDA; BORGES; ROCCA, 2007, p. 228) pontuam:

[...] a viabilidade da avaliação neuropsicológica tradicional em centros de saúde, com diversos encontros individuais e aplicação de diversas testagens e procedimentos, vem sendo questionada por administradores da área da saúde em função do custo financeiro que esta representa, destacando a importância da avaliação neuropsicológica infantil ser economicamente eficiente, o que tem sido um desafio para os centros de saúde no Brasil.

Assim, tendo em vista a atuação da pesquisadora em contexto ambulatorial interdisciplinar, em serviço de atendimento à criança adolescente, vinculado a uma universidade comunitária situada no sul do Brasil, surgiu o questionamento: Quais práticas de ANP são desenvolvidas com a demanda infantil em contexto ambulatorial brasileiro? No serviço mencionado, conveniado com o SUS, mas executado por profissionais da saúde que são docentes e por estudantes estagiários, as crianças são primeiramente atendidas pela pediatria e, a partir da consulta são realizados encaminhamentos às especialidades, dentre elas, à Psicologia, para quem se solicita, muitas vezes, “avaliação e conduta” e, em alguns casos, escrevem os médicos: “solicito Wisc¹²”.

Até meados de 2019 a atuação da Psicologia no referido serviço era tão somente de acompanhamento psicoterapêutico breve e, em algumas situações, avaliação psicológica breve com finalidade de construção de uma hipótese diagnóstica que permitisse realizar orientação e encaminhamento da criança e seus pais. Entretanto, são observadas queixas que indicam necessidade de ANP, as quais são discutidas com pais e profissionais de saúde que acompanham o paciente, buscando-se possibilidades de encaminhamento que permitam acesso à serviço especializado sem onerar o orçamento familiar, pois, a maioria dos pacientes apresentam dificuldades econômicas. Tendo em vista a inexistência de neuropsicólogos na rede pública de saúde, parte das crianças fica desassistida. Algumas famílias conseguem avaliações em organizações não governamentais, as quais contam com longas filas de espera; outras famílias apertam o orçamento para conseguirem contratar um profissional particular.

Diante disso surgiu a necessidade de identificar práticas em ANP que possam contribuir para a discussão de possibilidades de atendimento em centros de saúde, conhecendo a condução do processo, seus protocolos de avaliação, a discussão de seus resultados e

¹² A bateria Wisc é reconhecida e solicitada para avaliação de crianças por neuropediatras e também considerada uma bateria “padrão ouro” (MALLOY-DINIZ, 2010) pela maioria dos neuropsicólogos. Através dela obtém-se a capacidade intelectual total, através subtestes que são divididos em quatro índices: Compreensão Verbal, Organização Perceptual, Memória Operacional e Velocidade de processamento.

limitações, a fim de contribuir para ampliar a discussão sobre o acesso da população à neuropsicologia.

Assim, como objetivo geral da pesquisa pretendeu-se descrever as práticas de avaliação neuropsicológica com crianças/adolescentes desenvolvidas em contexto ambulatorial no Brasil. Para tanto, buscou-se identificar as demandas acolhidas pelos serviços; identificar estratégias e técnicas utilizadas pelas instituições; identificar os resultados alcançados nas modalidades de atendimentos com intuito de contribuir para a discussão de possibilidades de desenvolvimento de avaliação neuropsicológica em centros de saúde/ambulatórios.

Método

A abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa, a qual, segundo Minayo (2002) objetiva maior compreensão da realidade da temática pretendida e responde às questões particulares, sem preocupação com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Quanto ao nível, classifica-se como pesquisa exploratória, tendo em vista que busca agregar informações acerca do objetivo pretendido, cujo conteúdo buscado não está sistematizado. Segundo Gil (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”. Buscou-se, neste estudo, reunir informações sobre práticas e experiências em avaliação neuropsicológica em contextos de atendimento ambulatorial em território nacional, portanto, explorar dados acerca do assunto.

O procedimento de coleta de dados classifica a pesquisa como bibliográfica do tipo revisão narrativa. Revisões narrativas, de acordo com Rother (2007, p. v), “constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas, na interpretação e análise crítica pessoal do autor.”

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consultadas as bases de dados BVS-saúde, BVS-Psi, Scielo, CAPES e Google Acadêmico, utilizando-se combinação dos seguintes descritores: avaliação neuropsicológica; infância; ambulatório; centro de saúde; universidade. Esgotando-se os achados combinados dos quatro primeiros descritores foi acrescido o último, “universidades”, em substituição a “ambulatório” e “centros de saúde”, partindo-se do pressuposto de que há universidades que oferecem serviço de atendimento psicológico à população e, portanto, podem também desenvolver avaliação neuropsicológica. Foram utilizados, como filtro inicial, artigos brasileiros completos publicados nos últimos cinco anos. Considerando que a busca resultou em apenas três artigos, ampliou-se o período para os últimos dez anos. Foram considerados como critérios de exclusão artigos cujo conteúdo referisse práticas estrangeiras.

Assim, a busca resultou em um total de 15 artigos, os quais passaram por processo de seleção a partir da leitura dos resumos. Foram excluídos aqueles que descrevem práticas de avaliação com a finalidade de produção de conhecimento (pesquisa externa) e relatos de experiência em contexto de saúde privada. Artigos que relatam intervenção – reabilitação neuropsicológica - também foram excluídos, pois distanciam-se dos objetivos da pesquisa. Portanto, puderam ser considerados como corpus de análise 06 artigos, os quais preencheram os critérios de descrever práticas de avaliação neuropsicológica em contextos de saúde

pública/ambulatorial. Também foram explorados livros publicados na área de neuropsicologia pretendendo encontrar capítulos que mencionassem experiências de avaliação neuropsicológica ambulatorial. Foi encontrado apenas um (SINNES; MELLO, 2017), mas cuja experiência já é replicada em um dos artigos localizados.

Resultados e discussão

Os artigos encontrados são apresentados no quadro abaixo, destacando-se os principais aspectos relacionados aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 1 – Práticas de ANP em contextos ambulatoriais publicadas em artigos

| Autores | Descrição do objetivo da proposta | Demanda atendida e local | Conclusões |
|-------------------------------|--|--|---|
| Navatta <i>et al.</i> (2009) | Apresentar modelo de triagem diagnóstica interdisciplinar utilizada em núcleo assistencial neuropsicológico. Infantil | Crianças de 05 a 14 anos atendidas em ambulatório assistencial Unifesp – Universidade Federal de São Paulo. | Defende que este procedimento em serviços ambulatoriais propicia benefícios amplos que envolvem não só a redução de custos, como também a humanização do atendimento ao paciente. |
| Mello <i>et al.</i> (2012) | Apresentar modelo de diagnóstico interdisciplinar economicamente viável. | Crianças de 05 a 14 anos. Unifesp– Universidade Federal de São Paulo | Modelo mostra-se útil na delimitação diagnóstica de queixas de diversas condições na infância, podendo ser incorporado em clínicas especializadas tais como psiquiátricas ou pediátricas. |
| Gomes <i>et al.</i> (2012) | Descrever procedimentos do atendimento de crianças com lesão cerebral em ambulatório focalizando o detalhamento do protocolo psicopedagógico de avaliação. | Crianças e adolescentes de 07 a 17 anos com lesão cerebral. Unifesp– Universidade Federal de São Paulo. | O protocolo demonstrou ser eficaz na avaliação da linguagem, escrita, leitura, matemática e aspectos comportamentais em crianças com lesão cerebral. |
| Cordeiro <i>et al.</i> (2016) | Proporcionar atendimento psicológico, neuropsicológico e psicopedagógico além de avaliação neuropsicológica aos | Crianças e adolescentes. Faixa etária não informada. Projeto de extensão universitária Universidade Federal | O projeto tem contribuído para o processo de conscientização de pais/responsáveis atuando de forma significativa por meio das intervenções realizadas com crianças e |

| | | | |
|------------------------------|---|--|--|
| | pacientes em atendimento na psiquiatria infantil; como também oferecer grupos de apoio aos familiares através de reuniões voltadas ao atendimento psicoeducativo. | da Paraíba. | adolescentes através dos atendimentos, grupos psicoeducativos, grupos de apoio e oficinas vivenciais |
| Rech <i>et al.</i> (2017) | Oferecer atendimento a pacientes com queixas de problemas comportamentais e de aprendizagem. | Crianças e adolescentes de 6 a aproximadamente 16 anos, que são encaminhadas ao CEPRAPSI, com queixas comportamentais e/ou dificuldades de aprendizagem. Universidade Federal de Mato Grosso. | as queixas iniciais não se confirmaram com os resultados clínicos da Avaliação Neuropsicológica, sendo que, na maioria das vezes, as crianças não apresentaram Transtornos do Neurodesenvolvimento |
| Miranda <i>et al.</i> (2018) | Analisar o uso do NEUPSILIN-Inf num modelo de avaliação neuropsicológica breve em crianças atendidas em um serviço assistencial | Crianças com hipótese de transtornos do desenvolvimento na faixa etária dos 07 aos 12 anos. Unifesp – Universidade Federal de São Paulo | Modelo economicamente eficiente para centros de saúde em diversas regiões do Brasil, mostrando-se adequado ao atendimento público para crianças com possíveis transtornos do neurodesenvolvimento. |

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2020.

Todos artigos relatam práticas de atendimento em contexto ambulatorial universitário da rede federal de ensino, quatro deles na Universidade Federal de São Paulo. Não foram encontradas publicações em outros campos, o que não significa que não aconteçam, pois relatos verbais são compartilhados em alguns contextos de encontro/discussão de neuropsicólogos – profissionais ou em formação.

Na Unifesp, três dos artigos objetivam desenvolver possibilidades de avaliação, seja na construção de processo de triagem, protocolo interdisciplinar ou verificação da adequação de uma bateria neuropsicológica padronizada (NAVATTA et al., 2009; MELLO et al., 2012; MIRANDA, 2018), as quais consideram aspectos gerais do desenvolvimento neuropsicológico ou focalizam na aprendizagem. Gomes (2012), entretanto, focaliza na

avaliação de crianças com lesão cerebral. Todos esses artigos são desenvolvidos com a demanda atendida pelo Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil (NANI)¹³.

As experiências de Cordeiro et al. (2016) e Rech et al. (2017) são vinculadas a projetos de extensão universitária. Projetos de extensão, na maioria das vezes, precisam ser submetidos a editais, os quais preveem limitações orçamentárias tendo em vista a obtenção dos recursos necessários à sua execução e manutenção, o que pode dificultar ou inviabilizar investimentos em instrumentos de avaliação tradicionais/padronizados.

Cordeiro et al. (2016) não mencionam quais os procedimentos de avaliação neuropsicológica são adotados no referido projeto, apenas comunicam que há atendimentos individuais e em grupo. Portanto, não há elementos para conhecer a prática.

Rech et al. (2017) apresentam experiência que utiliza vasto protocolo de ANP trabalhando com entrevistas, escalas adaptadas e baterias de testes neuropsicológicos formais de uso restrito ao psicólogo. A prática é oferecida pelo CEPRAPSI (Centro de Práticas em Psicologia), que atua há quatro anos e é formado por uma equipe (aproximadamente) nove estudantes extensionistas supervisionados pelo docente coordenador/responsável. Os autores explicam que

são avaliados os dados quantitativos provindos dos instrumentos [utilizados nas avaliações] bem como são realizadas análises das interações obtidas com o paciente, histórico psicológico e de seu contexto escolar. A duração média dos atendimentos é de 8 sessões de 50 minutos cada, [...] de uma a duas vezes por semana [...]. Todas as crianças que forem atendidas, ao final do processo, têm acesso ao relatório/laudo psicológico com o que foi realizado (resultados dos testes, das entrevistas etc.), bem como ao diagnóstico do seu atual quadro psicológico (RECH et al. 2017, p. 4-5).

Rech et al. (2017) explicam também que, a partir das queixas são estabelecidas hipóteses diagnósticas e selecionados os instrumentos de avaliação. Não esclarecem quais instrumentos são selecionados conforme a hipótese diagnóstica, ou seja, não explicam se há protocolos de avaliação previstos. Assim, os instrumentos devem ser escolhidos dentro dos disponíveis, conforme cada caso. Rech et al. (2017) dispõem de Wisc III além de outros testes neuropsicológicos para verificação de atenção, memória, visuoconstrução, praxia, linguagem e funções executivas além de testes que permitem avaliar desempenho escolar, o que indica possibilidade de executar ANP tradicional sem, entretanto, especificar se utilizam de uma bateria fixa ou flexível.

As baterias fixas são assim denominadas porque todos os pacientes, independentemente da queixa inicial, responderão aos mesmos testes e tarefas [...]. Essas podem ser uma ferramenta interessante para avaliações de rastreio, que sinalizam funções a serem mais bem investigadas com testes específicos. [...] O uso sistemático de uma bateria fixa facilita a criação de um banco normativo de dados, o que permite extrair padrões e associações entre quadros clínicos e

¹³ O NANI é “uma das unidades do centro Paulista de Neuropsicologia [...] serviço público de assistência para crianças e adolescentes com queixas comportamentais e de aprendizagem, vinculado à Associação Fundo de Incentivo à Pesquisa (AFIP) (SINNES; MELLO, 2017:69-70) e também ao Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

comprometimentos cognitivos determinados (KANE, 1991 apud ABREU et al., 2016). Já as baterias flexíveis são compostas por uma bateria nuclear ou básica complementada por testes especializados adequados aos motivos do encaminhamento ou da investigação de um transtorno específico e, por isso, mais aplicadas em contexto clínico (WERLANG; ARGIMON, 2003 apud ABREU et al., 2016).

Uma bateria básica “aborda as principais áreas do funcionamento cognitivo, permitindo posteriores decisões sobre a necessidade de usar instrumentos mais específicos e refinados.” (CAPOVILLA, 2007, p. 12). Dessa forma, é possível que seja uma medida inicial de economicidade de tempo e de recursos financeiros a adoção de bateria básica. Entretanto, cabe destacar que “[...] os testes não são absolutos, são apenas instrumentos [...] cada teste deve ser interpretado dentro do contexto, pois nada substitui o raciocínio clínico.” (MADER, 2001, p. 66 apud CRP PARANÁ, 2018, p. 33).

Ainda em relação à experiência de Rech et al. (2017) é relevante destacar que observam que quase 50% das crianças atendidas não tiveram diagnóstico de transtorno de neurodesenvolvimento, sendo a sintomatologia relacionada a outras questões de ordem contextual e emocional. A partir disso, pode-se considerar que um processo investigativo mais breve poderia auxiliar na indicação ou não de avaliação neuropsicológica tradicional sem necessidade de submeter todas as crianças a longo processo de testagem.

Em relação à prática descrita por Navatta et al. (2009), o processo de triagem diagnóstica foi implementado da seguinte forma: são agendadas de quatro a cinco crianças em um mesmo horário, as quais formam um grupo com o qual serão desenvolvidas as etapas de triagem. Em um primeiro momento é realizado um acolhimento do grupo de crianças esclarecendo-as sobre sua presença no serviço e o que farão ali. Nesse momento, estão presentes também os demais profissionais (psicopedagogo, fonoaudiólogo, médico entre outros não descritos), pois a proposta é de interdisciplinaridade. Nesse primeiro momento já são observados aspectos afetivos e socioemocionais das crianças a partir da forma como se expressam e se comportam. Tais observações serão comparadas aos dados trazidos pelos pais em relação ao comportamento dos filhos – o que será observado também ao longo das demais etapas de triagem.

Em um segundo momento, ainda no mesmo encontro, profissionais e crianças se apresentam ao grupo “[...] falando seu nome, idade, dados pessoais, série escolar, dados familiares, e noções temporais como dia, mês e ano, dentre outras informações.” (NAVATTA et al., 2009, p. 432). A equipe avalia, nessa atividade, a noção de tempo, memória, autorreferência, capacidade de concentração e atenção. Na sequência é desenvolvida uma atividade lúdica com uso de bola que, como pressupõe interação entre o grupo, já é possível observar a presença de dificuldades de socialização. A atividade consiste em que as crianças passem (joguem) a bola uma para outra dizendo o nome da pessoa para quem estão passando e em seguida, ao passar a bola devem contar números dizendo o número da vez em sequência decrescente. Nessa atividade podem ser observadas dificuldades motoras, de atenção, memória e já permite alguma inferência de habilidades aritméticas. Todavia, é necessário considerar as idades dos participantes para avaliar comprometimentos.

Na quarta etapa é apresentada às crianças uma caixa lúdica com diferentes itens com os quais as crianças poderão brincar. A escolha dos objetos e a forma de integrá-los à sua brincadeira fornecem informações importantes acerca do seu funcionamento. Na quinta etapa

as crianças são convidadas a produzirem um desenho livre e, ao final, contar sobre ele. Por fim, os autores mencionam que exploram leitura e aritmética que, além de permitirem checar dificuldades nessas áreas, podem informar sobre aspectos da relação criança-escola no que se refere à sua relação com a mesma.

Também é desenvolvida entrevista de anamnese com os pais, mencionada como etapa crucial, a partir da qual serão focalizados aspectos importantes a serem verificados a partir dos relatos. “Após a coleta dos dados obtidos da anamnese e da observação lúdica da criança, esses são discutidos em equipe, e essa fase tem como objetivo determinar a hipótese inicial.” (NAVATTA et al., 2009, p. 433).

As autoras não mencionam quais procedimentos são realizados após o processo de triagem, entretanto, observa-se que há possibilidades de encaminhamentos para reabilitação de funções cognitivas percebidas como deficitárias, bem como encaminhamentos para processo psicoterapêutico e orientação ou psicoeducação familiar ou, ainda, investigação neuropsicológica mais minuciosa. Por fim, as autoras concluem que “[...] nossas avaliações, apesar de protocolares, não são estáticas, não partem da separação entre critérios subjetividade, objetividade, qualitativo, quantitativo, mas do sentido unificado e complementar destes termos.” (NAVATTA et al., 2009, p. 438).

O modelo diagnóstico proposto por Mello et al. (2012) foi testado em pesquisa realizada com crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, que foram encaminhadas para avaliação no Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil (NANI). A avaliação envolveu uma equipe multidisciplinar de profissionais de saúde, neurologistas infantis, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, pediatras e geneticistas clínicos. O diagnóstico é realizado em um período de quatro horas com intervalo para almoço. O processo é realizado em grupo do qual participam as crianças, seus pais e os professores da escola que a criança frequenta. O protocolo inclui exame genético clínico e triagem neuropsicológica qualitativa os quais foram desenvolvidos de modo a atender às necessidades de avaliação da referida demanda. Os procedimentos adotados são anamnese e testes genéticos clínicos, triagem neuropsicológica qualitativa e investigação comportamental. A anamnese é feita individualmente com os pais a partir de questionários construídos para atender às necessidades de avaliação em relação ao desenvolvimento da criança atentando-se para fatores de risco e incluindo questões que permitem avaliação genética, além de exame físico por médico geneticista com objetivo de identificar fenótipos que sugiram presença de uma síndrome genética.

Na sequência, os autores explicam que realizam de triagem neuropsicológica contemplando uma avaliação global do desenvolvimento intelectual a partir da aplicação das Matrizes Coloridas de Raven e, para crianças acima de 12 anos, aplicação dos testes Cubos e Vocabulário (do Wisc III, na ocasião do artigo ainda era o Wisc III) para obtenção de um QI estimado. Posteriormente, foi realizada a avaliação neuropsicológica simplificada (triagem), composta por testes qualitativos e quantitativos baseados nos testes neuropsicológicos tradicionais. O processo de diagnóstico interdisciplinar é apresentado no quadro abaixo com respectivos tempos de execução e profissionais envolvidos.

Quadro 2 – Comparação de procedimentos e durações do modelo de avaliação interdisciplinar e triagem neuropsicológica qualitativa

| Avaliação interdisciplinar | Triagem neuropsicológica |
|--|---|
| Anamnese: 30 minutos Profissional requerido: pediatra | Anamnese: 30 minutos Profissional requerido: profissional de saúde |
| Exame pediátrico: medições antropométricas e testes clínicos (20 minutos) | Triagem neuropsicológica qualitativa (30 minutos). Verificação: autocuidado, desenhos, memória de trabalho, construção visual, atenção e linguagem |
| Exame genético: Presença de dismorfismos; fenótipos (20 minutos) | Baixo desempenho em > 4 tarefas - encaminhamento para avaliação neurológica e neuropsicológica (10 minutos) |
| Avaliação intelectual: Raven; QI estimado (20 minutos). Profissional necessário: psicólogo | Relatório clínico (20 minutos) |
| Avaliação neuropsicológica: triagem neuropsicológica qualitativa (30 minutos) Profissional necessário: equipe interdisciplinar | ---- |
| Pontuações nos testes - avaliações neuropsicológicas e comportamentais (30 minutos). Profissional requerido: membro da equipe interdisciplinar | ---- |
| Convocação de equipes multidisciplinares para estabelecer o diagnóstico (15 minutos) | ---- |
| Relatório clínico (30 minutos). Profissional requerido: membro da equipe interdisciplinar | ---- |
| Duração: 3 horas e 30 minutos Número de profissionais necessários: 7 | Duração: 1 hora e 30 minutos Número de profissionais necessários: 1 (profissional de saúde previamente treinado) |

Fonte: Adaptada de Mello et al. (2012 – tradução livre)

Na triagem qualitativa, o desempenho em cada uma das tarefas é avaliado qualitativamente sendo pontuado como (0) quando a criança não realizou nenhum dos itens da tarefa adequadamente; (1) quando a criança executou pelo menos um dos itens da tarefa adequadamente; (2) quando todos os itens foram executados adequadamente, conforme o esperado para a faixa etária específica. As tarefas são apresentadas no quadro abaixo, construído a partir dos dados disponibilizados pelos autores.

Quadro 3 – Habilidades investigadas na triagem neuropsicológica qualitativa

| Habilidades | Instrumentos/atividades |
|-------------------------------|--|
| Autocuidado | Aspectos relacionados ao autocuidado foram avaliados em termos de independência da criança para vestir, comer e higiene. |
| Desenhos | Realização de desenho livre. Desempenho foi avaliado de acordo com a evolução dos desenhos produzidos. A presença de figuras reconhecíveis na amostra investigada (5 a 14 anos), foi esperado a partir de 5 anos, enquanto cenas completas eram esperadas a partir dos 7 anos de idade. |
| Memória de trabalho | Memória de trabalho verbal foi baseada na repetição oral de seqüências de 2 e 3 dígitos, inicialmente em ordem direta e depois em ordem inversa. Memória de trabalho visual utilizou uma tarefa que consiste em uma página com cinco quadrados azuis distribuídos aleatoriamente contra um fundo branco. A criança é solicitada a apontar para uma seqüência de 2 e 3 quadrados inicialmente apresentados pelo examinador, primeiro na ordem direta e depois na ordem inversa. |
| Habilidades visioconstrutivas | Realizar cópia de quatro formas simples (uma forma T, um círculo, uma cruz e um losango), sendo o desempenho avaliado com base no Exame Neurológico Infantil. Com base nesses parâmetros, a reprodução adequada dos três primeiros números é esperada em crianças de 5 a 6 anos. A reprodução adequada do losango é esperada em crianças a partir dos 7 anos de idade. |
| Atenção seletiva visual | As crianças procuram identificar seis figuras-alvo - representando objetos familiares - em sucessão dentre 50 figuras distrativas, distribuídas aleatoriamente em uma página com fundo branco. Tempo máximo permitido para sua seleção, 5 minutos. |
| Linguagem | Habilidades de fala (articulação) e expressão verbal: analisados com base em observações da velocidade da fala (normal, lenta, acelerada); seqüência lógica da fala temporal e estrutura da sentença (adequada; alterações na estrutura da sentença, como sentenças agramáticas). Habilidades de compreensão incluiu a análise das respostas das crianças às perguntas apresentadas pelo examinador após a apresentação oral de um conto. Habilidades expressivas: crianças solicitadas a contar uma história com base nos desenhos livres e aspectos pragmáticos foram investigados com base em observações do desempenho da criança durante o diálogo (contato visual; comunicação gestual; participação espontânea e respec [sic]). |
| Avaliação comportamental | A avaliação dos problemas comportamentais foi baseada na Lista de Verificação do Comportamento Infantil - CBCL. A presença de problemas comportamentais relacionados a sintomas indicativos de depressão, ansiedade, transtorno desafiador opositor, transtorno de conduta e transtorno de déficit de atenção em nível clínico, contribuíram para o diagnóstico de distúrbios diagnosticados pela primeira vez na infância (Eixo I do DSM-IV). |

Fonte: Elaboração da autora a partir do artigo de Mello et al. (2012)

De acordo com as autoras o modelo apresentado é avaliado como

um procedimento diagnóstico preliminar válido para dificuldades de aprendizado, com aplicação consistente para a identificação de crianças com maior risco de distúrbios específicos.[...] Embora medidas de triagem e medidas com características qualitativas tenham menos especificidade em comparação com testes neuropsicológicos completos, nossos resultados indicaram que esses procedimentos são uma ferramenta valiosa para intervenção em termos de detecção rápida, custo e acessibilidade rápidos. [...] modelos com essas características podem ser incorporadas nos serviços públicos de saúde e podem ser úteis para os centros de saúde em todo o Brasil. (MELLO et al., 2012, p. 23;25 - tradução nossa).

A proposta apresentada permite a identificação de crianças com histórico de dificuldades de aprendizagem que necessitam de encaminhamento para uma avaliação neurológica e neuropsicológica mais abrangentes (MELLO et al., 2012).

Gomes et al. (2016) propuseram protocolo de avaliação de crianças com lesão cerebral que apresentam queixa de dificuldade de aprendizagem. Entretanto, este protocolo faz parte de um processo de avaliação que consiste em: anamnese, avaliação neuropsicológica, avaliação terapêutica-ocupacional, exame neurológico e avaliação psicopedagógica. Ao final de cada avaliação, em reunião interdisciplinar, discutem-se os aspectos relevantes das avaliações, formulando-se um diagnóstico com base nos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Assim, os autores contam com uma equipe interdisciplinar e com instrumentos padronizados de avaliação, os quais não são mencionados. Também utilizam escalas e instrumentos em construção abordando aspectos qualitativos e quantitativos, mas não há referência a eles nem considerações acerca de resultados que remetam ou interfiram na execução do protocolo psicopedagógico – objeto do qual se ocupa o artigo.

Em relação a este protocolo psicopedagógico, os autores esclarecem que tem por objetivo “[...] delinear aspectos das habilidades de leitura, escrita, aritmética e comunicação oral, por meio de análises qualitativas e quantitativas [...] compreendendo o processo de aprendizagem e qual etapa desse processo se encontra deficitária.[...]” (GOMES et al., 2012). São utilizados instrumentos padronizados e instrumentos, provas e questões que podem ser adquiridas pela Internet: Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Exame de Linguagem TIPITI, Técnica Projetiva Par Educativo, Prova de Desempenho Escolar em Matemática empregado no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Protocolo de Avaliação das Habilidades Matemáticas, Teste Experimental de Reconhecimento e de Produção de Palavras Reais e Não-Palavras e Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (EACI-P).

Ao final do processo é feito um relatório contendo todas as informações obtidas sendo realizadas as devidas orientações à família e à escola.

Por fim, Miranda et al. (2018) checaram a utilização da bateria neuropsicológica Neupsilin-inf como instrumento de diagnóstico neuropsicológico como alternativa a ANP tradicional que fica inviabilizada em centros de saúde devido à necessidade de várias sessões e ao alto custo. O processo de avaliação é desenvolvido em etapas e desenvolvido em um

mesmo dia. Aplica-se com os pais, em sala de espera, enquanto aguardam seus filhos que estão em avaliação:

Quadro 4 – Avaliação em sala de espera desenvolvida com os pais

| Atividade | Descrição |
|--|---|
| Anamnese | detalhada coleta de informações, como antecedentes gestacionais/parto, desenvolvimento nos primeiros anos de vida, processo de alfabetização, dificuldades cognitivas, distúrbios sensoriais, domínio temporal, conceitual, hábitos, fatores emocionais, de: comportamento e as condições da família. |
| Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) | desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (2014) – avalia a classificação econômica das famílias. |
| Versão brasileira da escala Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) | avalia a saúde mental do responsável pela criança (Iacononi; Mari, 1998) |
| Questionário baseado nos critérios diagnósticos do DSM-IV (American Psychiatric Association, 2013) | avalia sintomas de desatenção, hiperatividade, impulsividade, transtorno opositor, transtorno de aprendizagem. |
| Child Behavior Checklist (CBCL) – adaptado para o português (Bordin et al., 2013) | avalia presença de problemas de comportamento relativos à agressividade, hiperatividade, atenção, problemas de conduta, depressão, ansiedade, comportamento desafiador/opositor. |

Fonte: Construído a partir dos dados do artigo de Miranda et al. (2018)

Com as crianças são empregados os mesmos procedimentos descritos por Navatta et al. (2009): acolhimento, apresentação, dinâmica da bola, sessão lúdica, produção gráfica de desenho, sendo administradas da mesma forma descrita por Navatta et al. (2009). Posteriormente, a avaliação neuropsicológica breve é individual e busca avaliar aspectos clínicos gerais, neurológicos, nível intelectual e perfil neuropsicológico. Os procedimentos envolvem:

Exame Neurológico Evolutivo Breve (Lefèvre, 1972), sendo verificado ainda o seu peso, estatura e perímetro cefálico; avaliação do nível intelectual [...] por meio do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999) QI estimado, por meio dos subtestes Cubos e Vocabulário-WISC-III (Mello et al., 2011), sendo realizado em aproximadamente 20 a 30 minutos (MIRANDA et al., 2018, p. 98).

Na sequência é realizada a avaliação com a aplicação do NEUPSILIN-Inf (SALLES et al., 2016). As funções avaliadas são:

a) orientação; b) atenção: tarefa de cancelamento visual e repetição de números (ordem direta); c) percepção: percepção de emoção em faces e percepção visual – constância forma/objeto; d) memória: memória operacional (visuoespacial e verbal), memória episódica (recordação

de palavras e figuras), memória semântica; e) linguagem oral: nomeação, consciência fonológica, compreensão oral, processamento de inferências, leitura em voz alta; f) linguagem escrita: compreensão escrita, escrita de escrita de palavras/pseudopalavras, escrita copiada e espontânea; g) habilidades visuoespaciais: cópia de quatro figuras; h) habilidades aritméticas: cálculo e quantificação; e i) funções executivas: fluência verbal ortográfica e semântica, tarefa Go-no-go (MIRANDA et al., 2018, p. 98)

As autoras mencionam que este modelo permite diferenciar crianças com implicações no neurodesenvolvimento e crianças sem alterações. Advertem que se produz, com esse modelo, o diagnóstico de um perfil neurocognitivo vislumbrando consequências neurocognitivas, mas não, necessariamente, produzindo diagnóstico do quadro clínico de base (MIRANDA et al. 2018).

Este protocolo de avaliação pode ser um modelo a ser viabilizado para centros de saúde no Brasil e contribuir com a ampliação do atendimento ao público com queixas de transtornos do neurodesenvolvimento, por tratar-se de um modelo breve e de baixo custo.

Diante dos achados que constituíram o *corpus* desta pesquisa, é relevante reforçar as palavras de Miranda et al. (2018, p. 97): “[...] as investigações publicadas no Brasil, com avaliação neuropsicológica infantil, geralmente são decorrentes de pesquisas delineadas para esse fim, mas não descrevem o quanto esse processo de avaliação foi útil em algum serviço assistencial.”. Há escassez de relatos de experiência envolvendo centros de saúde e o atendimento da demanda de avaliação neuropsicológica, por isso o *corpus* de pesquisa tão reduzido.

Considerações finais

A avaliação neuropsicológica de crianças em contextos ambulatoriais e centros de saúde coloca-se como um desafio para a neuropsicologia, o que já se percebe em vista das informações encontradas na identificação das práticas existentes.

Nesta pesquisa buscou-se descrever as práticas de ANP em contextos ambulatoriais. Assim, em relação ao objetivo de identificar as demandas acolhidas pelos serviços, todos descrevem seu público-alvo identificando a faixa etária e, em alguns casos, características dos sujeitos. Ou seja, o público-alvo são crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos, dependendo da proposta de oferta do serviço e dos instrumentos disponíveis para a faixa etária e objetivos de avaliação.

Quanto às estratégias e técnicas utilizadas pelas instituições, segundo objetivo específico, foram identificadas em cinco dos artigos. Têm em comum a anamnese e uso de testes padronizados, mas se diferenciam na forma de condução do processo, desenvolvendo protocolos próprios de triagem ou avaliação breve ou propondo uma avaliação mais tradicional.

Quanto aos resultados alcançados nas modalidades de atendimentos propostas, outro objetivo desta pesquisa, foram apontados, em sua maioria, como positivos para o que propõem. Entretanto, é relevante destacar que uma das experiências, a que desenvolve uma avaliação neuropsicológica mais tradicional e complexa, constata que muitas crianças não foram diagnosticadas com problemas neurodesenvolvimentais. Assim, a proposta de triagem

ofertada em um dos serviços parece bastante adequada como medida de economicidade de tempo e recursos pois, pode diferenciar as queixas, considerando quais crianças apresentam sintomas que se relacionam com questões emocionais e ambientais daquelas que manifestam sintomas relacionados às dificuldades neuropsicológicas e, neste caso, submetê-las a processo de ANP.

Como já constatado, há necessidade de maior socialização das práticas de ANP em contextos ambulatoriais. Obteve-se poucos resultados na busca de artigos e esta pode ser considerada uma limitação da pesquisa. A este respeito, sugere-se que outras pesquisas busquem conhecer tais práticas *in loco*, isto é, sugere-se que seja realizada pesquisa de campo buscando informações em centros de saúde, ambulatórios públicos e ambulatórios vinculados às universidades brasileiras para mapear as regiões com práticas eficazes já implementadas, o que contribuiria para a discussão e implementação de possibilidades de desenvolvimento de avaliação neuropsicológica nos referidos contextos.

O trabalho interdisciplinar é reforçado na maioria dos artigos preconizando que a integração do conhecimento de profissionais de diversas áreas no campo da neuropsicologia favorece o diagnóstico e o planejamento de intervenções e estratégias de reabilitação.

O raciocínio clínico sobressai entre a maioria dos autores pesquisados. Os resultados da avaliação neuropsicológica (quantitativo e qualitativo) são analisados para além dos escores obtidos no processo considerando, portanto, informações obtidas com o próprio paciente, a partir da observação de seu comportamento em diferentes momentos bem como informações da família e/ou cuidadores, da escola e demais profissionais envolvidos com a criança.

Constata-se, portanto, que a implementação de protocolos de ANP em serviços de saúde contribui para demarcar a presença da neuropsicologia junto às demandas que se apresentam com queixas relacionadas a dificuldades ou déficits no desenvolvimento. A utilização de triagem breve é uma prática acessível tanto para profissionais quanto para os usuários por não implicar em custos financeiros elevados e ser efetuada em pouco tempo. Seguido desta, a eleição de protocolos de avaliação para verificação de hipóteses diagnósticas é outra prática que pode gerar resultados positivos para pacientes e equipe de saúde. Nos artigos pesquisados são problematizadas as demandas relacionadas à aprendizagem e demonstram resultados positivos. Há que se desenvolver pesquisas que permitam estabelecer outros protocolos de avaliação breve para contemplar outras queixas.

Havendo mais acessibilidade à ANP é possível que se contribua para a diminuição da medicalização na infância pois, compreendendo o funcionamento dos pacientes é possível considerar estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento saudável e restabeleçam as funções comprometidas. Para tanto, entram em questão as estratégias de reabilitação a serem implementadas nos mesmos contextos – objeto para novas pesquisas.

Referências

ABREU, N. et al.. Como montar uma bateria para avaliação neuropsicológica. In: MALLOY-DINIZ, L. et al. (orgs). **Neuropsicologia: aplicações clínicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ALCHIERI, J. C. Aspectos instrumentais e metodológicos da avaliação psicológica. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H. dos; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 13-36.

CAPOVILLA, A. G. S. Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. **Caderno temático de neuropsicologia**, Conselho Regional de Psicologia da 8ª região. Curitiba: CRP-PR, 2018.

CORDEIRO, A S et al. Cuidar: Atendimento Infantil Multidisciplinar. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016, Campina Grande. **Anais II CINTEDI**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. v. I.

COSTA, D. I. et al . Avaliação neuropsicológica da criança. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 111-116, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300014>.

FUENTES, D., MALLOY-DINIZ, L. F., CAMARGO, C. H. P., COSENZA, R.M et al. **Neuropsicologia: Teoria e Prática**. Artmed; 2010. 432 p.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. T. M et al . Protocolo psicopedagógico de avaliação interdisciplinar de crianças com lesão cerebral. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 29, n. 90, p. 290-300, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2019.

MALLOY-DINIZ, L. F et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed. 2010. 432p.

MELLO, C. B. et al.. A model for pediatric and neuropsychological screening assessment of children with learning disabilities. **Dement. neuropsychol.**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 18-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-57642012000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-57642012DN06010004>.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIRANDA, M. C. et al. Neupsilin-Inf em um Modelo de Avaliação Neuropsicológica Breve para Centros de Saúde. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 95-108, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000100095&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230109>.

MIRANDA, M. C.; BORGES, M.; ROCCA, C. C. A. Avaliação neuropsicológica infantil. In: Fuentes D, Malloy-Diniz LF, Camargo CHP, Cosenza RM, et al. **Neuropsicologia: Teoria e Prática**. Artmed, 2007. p. 221 – 233.

NAVATTA, A. C. R. et al. Triagem diagnóstica no processo de avaliação neuropsicológica interdisciplinar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 430-438, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000300014>.

RAMOS, A. A.; HAMDAN, A. C. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 471-485, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200471&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001792013>.

RECH, B. D. et al. Relato de dados diagnósticos parciais do projeto “Avaliação Neuropsicológica para crianças e adolescentes: Diagnósticos e Condutas”. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CONPEDUC 2017: **Política e Educação: Desafios Contemporâneos**. PPGEduc-UFMT, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/conpeduc/conpeduc2017/paper/download/4048/1476>. Acesso em: 22 dez. 2019.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SALLES, J.F. de et al. **Neupsilin-inf**. São Paulo: Vetor, 2016.

SINNER, E. G.; MELLO, C.B. Avaliação neuropsicológica infantil: caracterização a partir de uma experiência institucional. In: TISSER, L. (org.). **Avaliação neuropsicológica infantil**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

ZILLMER, E. A.; SPIERS, M. V.; CULBERTSON, W. C. **Principles of neuropsychology**. 2 ed. Australia: United States, 2008.

“Eles têm uma curiosidade muito grande em saber o que a menina tem e o que o menino tem”: a descoberta da sexualidade entre crianças da educação infantil

“They have a very great curiosity to know what the girl has and what the boy has”: the discovery of sexuality among children in child education

Josiane Peres Gonçalves*
Crislaine Aragão Teles Santos**

Resumo

O objetivo do estudo é identificar as representações sociais da comunidade escolar sul-mato-grossense sobre a descoberta da sexualidade na infância. A coleta de dados foi realizada em uma instituição pública de educação infantil sul-mato-grossense com os seguintes participantes: um pai, uma avó e duas mães de crianças, além de uma professora e uma gestora escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam que as representações sociais predominantes são de que a sexualidade está presente na vida das crianças e, por tal motivo, é importante que seja trabalhado na escola, embora alguns familiares acreditem que deve ter uma idade específica, que não corresponde com a etapa da educação infantil. Na instituição investigada, existem algumas práticas educativas para sanar as dúvidas das crianças, como dar banho em bonecas e bonecos com genitais, para mostrar as diferenças entre os corpos feminino e masculino, além de dar banho em bebês da creche, para também mostrar as diferenças e então sanar as dúvidas de crianças pré-escolares. Tais práticas têm a intenção de contribuir com a formação das crianças de forma clara e objetiva, sem repreensão ou desaprovação, principalmente quando elas demonstram dúvidas ou curiosidades em relação à sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade. Representações Sociais. Criança.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com Pós-Doutorado pela mesma instituição; Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED/UFMS), Brasil. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação; E-mail: josianeperes7@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil; E-mail: crislainearagao_santos@hotmail.com

Abstract

The objective of the study is to identify the social representations of the school community in Mato Grosso do Sul on the discovery of sexuality in childhood. Data collection was carried out in a public institution for early childhood education in Mato Grosso do Sul with the following participants: a father, a grandmother and two mothers of children, in addition to a teacher and a school manager. The results of the research show that the predominant social representations are that sexuality is present in the lives of children and, for this reason, it is important that it is worked at school, although some family members believe that it must be a specific age, which does not correspond with the stage of early childhood education. In the institution investigated, there are some educational practices to address children's doubts, such as bathing dolls and dolls with genitals, to show the differences between the female and male bodies, in addition to bathing babies in the daycare center, to also show the differences and then address the concerns of preschool children. Such practices are intended to contribute to the education of children in a clear and objective manner, without reprimand or disapproval, especially when they demonstrate doubts or curiosities regarding sexuality.

Keywords: Sexuality. Social Representations. Kid.

Introdução

O presente estudo aborda sobre a descoberta da sexualidade na infância, mais especificamente em crianças de educação infantil, e, para melhor compreender essa realidade, torna-se importante analisar, primeiramente, o que se entende por sexualidade, para então relacioná-la com o período da infância.

Nesse sentido, Bíscaro (2009, p. 39) considera que “[...] a sexualidade faz parte do nosso cotidiano sob diferentes formas de ser e de estar no mundo, apresentando-se como um processo não estático, ou seja, em constante movimento”. Para Louro (1998, p. 88), “[...] a sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem, seus desejos e prazeres, têm a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia”. A dimensão cultural também é destacada por Rodrigues e Wechsler (2014, p. 90), por entender que a sexualidade vai além do ato sexual em si, visto que se encontra marcada pela história, cultura e ciência, a qual inclui os afetos e sentimentos de cada sujeito.

É possível notar que de acordo com os autores a sexualidade se manifesta de diferentes formas em cada pessoa, e de acordo com a cultura que cada criança esta inserida, ela já nasce com o ser humano e se manifesta dia após dia em um processo gradual desde quando a criança nasce até a velhice e morte, por esse motivo a sexualidade não pode ser controlada, e sim apresentada como algo comum na vida de todos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera que a sexualidade “[...] tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 17).

Se a sexualidade está relacionada com o prazer e não somente com a reprodução da espécie humana, é plausível compreender que se inicia na infância e não somente na adolescência ou idade adulta, conforme destaca Freud (1926, p. 3): “Parece, no entanto, que a vida sexual da criança costuma expressar-se numa forma acessível á observação por volta dos três ou quatro anos de idade”. Ou seja, o pai da Psicanálise, Sigmund Freud, já no início do século XX, reconheceu a existência da sexualidade durante a infância e, no Brasil, os

Parâmetros Curriculares de Educação (PCNs) propõe que “A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância” (BRASIL, 1997, p. 296).

Apesar de a sexualidade ser inerente ao ser humano, e estar presente desde o seu nascimento, em geral a temática é vista socialmente como um tabu e os adultos costumam ter dificuldades para conversar sobre o assunto, mesmo quando as crianças demonstram algum tipo de curiosidade. É comum ocorrer de as famílias decidirem precocemente o que será ou não falado sobre sexualidade com seus filhos, o que é certo ou errado, sempre se baseando em suas crenças e perspectivas, causando uma barreira quando algumas indagações são feitas já durante a infância. Dessa forma, muitas vezes costuma acontecer situações de as crianças estarem em fase de descoberta e não terem supridas suas curiosidades, por serem consideradas precoces de acordo com a faixa etária.

No entanto, Rodrigues e Wechsler (2014) apontam que é necessário haver um processo de educação sexual desde o nascimento, de forma a contribuir com o processo de desenvolvimento infantil, embora muitas vezes os adultos não contribuem para a compreensão da sexualidade por parte da criança que encontra-se em fase de descoberta.

A educação sexual acontece desde o nascimento da criança, aonde ela vai absorvendo informações de seu meio. Pode-se dizer que a maioria dos conhecimentos passados pelos pais são indiretos, ou seja, eles não têm conhecimento de que o fazem, e assim o sujeito constrói a sua percepção sobre a sexualidade (RODRIGUES, WECHSLER, 2014, p. 91).

Diante do exposto, é possível afirmar que a sexualidade é inerente ao ser humano e ela irá se manifestar de uma forma ou de outra, inclusive nas escolas, evidenciando que é preciso que haja profissionais capacitados para lidar com essa situação, de forma a atender as necessidades ou curiosidades das crianças, mas sem colocar como base as crenças infundadas do educador. Assim, “É esperado que a educação sexual nas instituições transmita a sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando, deste modo, a percepção de mundo do aluno, ajudando-o a aprofundar e refletir sobre a forma como a sexualidade se apresenta em sua cultura” (RODRIGUES; WECHSLER, 2014, p. 90).

Quanto ao processo de educação sexual em âmbito educacional, Cesar (2009) analisa que as primeiras experiências formais e sintetizadas de educação sexual nas escolas aconteceram nos anos de 1960, no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e foram extintas após o início dos governos militares.

“No início da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção” (WEREBE, 1998, p. 174).

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 de 11 de agosto de 1971 apresenta no artigo 7º que será obrigatório a inclusão de programas de saúde na educação, no 1º e 2º grau, abre-se então uma oportunidade para se tratar da sexualidade nas escolas (BRASIL, 1971). Ao abordar sobre a sexualidade em âmbito escolar, os PCNs consideram que:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1997, p. 292).

Durante o período em que estão na educação infantil, por volta de três ou quatro anos de idade, as crianças estão na fase da descoberta e curiosidade, em relação ao seu corpo, da diferença entre meninos e meninas, gênero e etc, e tal aspecto pode ser percebido nas escolas constantemente, pois é nesse espaço educativo que a criança tem contato com as outras da mesma faixa etária, que também demonstram as mesmas curiosidades. Assim, seja nas brincadeiras e até mesmo na rotina escolar, como no banho e momento de higienização, pode acontecer de a criança demonstrar interesse em conhecer o corpo do outro, para entender as diferenças, inclusive de gênero (corpo de menina e de menino). Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p. 55) afirmam que: “Querer olhar os produtos do seu corpo, os próprios órgãos e interessar-se pela genitália dos companheiros são comportamentos naturais, que requerem a compreensão e intervenção natural do adulto com vista à separação do sexíssimo e dos estereótipos sexuais”.

A sexualidade infância, em sua singularidade, acontece independentemente do reconhecimento que possa ter de suas dimensões, as crianças têm suas necessidades próprias são curiosas, criativas, detentoras de saberes próprio. De acordo com os PCNs em orientação sexual:

As manifestações da sexualidade infantil mais frequente acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na imitação de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta (BRASIL, 1998, p. 300).

A escola como instituição, onde a criança passa quase sempre mais da metade de seu dia é responsável também por proporcionar esse conhecimento às crianças, buscando meios de ensinar sobre sexualidade, assim como tantos outros temas que se aprende nela. No entanto, deve capacitar os professores para isso, de tal forma que ele trabalhe isso na sala de aula de forma clara e sucinta, trazendo aos alunos informações adequadas de acordo com a faixa etária deles e suas curiosidades, respeitando assim o tempo de cada criança, não impondo seus pontos de vista, mais auxiliando no que for necessário para um bom entendimento, pensando pelo fato, de que uma boa base desse assunto pode então formar adultos com mais conhecimento e talvez menos tabu, para falar de um assunto que faz parte do nosso dia-a-dia.

Para Sayão (1997, p. 101), “[...] são os professores que terão que contribuir para que seus alunos tenham uma visão positiva e responsável da sexualidade, isto devido à proximidade entre professor e aluno no contexto escolar”. Também Rodrigues e Wechsler (2014, p. 92) salientam que “É esperado que a educação sexual transmita a sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção do mundo do aluno, e ajudando-o a aprofundar e refletir sobre suas opiniões”.

Nesse sentido, podemos perceber o quão é importante o professor juntamente com a escola ter uma boa carga de conhecimento, e estar preparados para falar de sexualidade na sala de aula, independentemente da idade dos alunos, deixando esse assunto o mais claro e confortável possível para ser discutido, um professor bem preparado pode cessar dúvidas momentâneas que talvez seja pequena e simples no momento, mais que são necessárias serem sanadas para um bom aprendizado dessa criança.

Segundo Suplicy (1995, p. 11), “É função da escola contribuir para uma visão positiva da sexualidade, como fonte de prazer e realização do ser humano, assim como aumentar a consciência das responsabilidades”. Desse modo, os PCNs consideram que a escola “[...] deve oferecer um espaço que tenha a finalidade de esclarecer dúvidas, contribuindo para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem na aprendizagem dos conteúdos escolares transmitidos” (BRASIL, 1997, p. 292).

Entretanto, nem sempre a iniciativa da escola em trabalhar sobre temáticas inerentes à sexualidade é vista como adequado, por parte da comunidade escolar, devido aos tabus relativos à temática ou ainda por se entender que a infância não é a fase da vida mais adequada para conversar sobre a sexualidade. Tais pressupostos são entendidos como representações sociais, que são construídas em determinados contextos culturais e que continuam sendo reproduzidos pelas novas gerações. Para Oliveira, Pontes, Gomes e Salgado (2009, p. 818), a representação social é “[...] composta por um conjunto de informações, crenças, valores e atitudes, acerca de um objeto social, e pode ser organizada, estruturada e constituída num sistema sociocognitivo”.

Uma das formas de representações sociais que ainda predomina sobre a infância na atualidade, é de que as crianças são puras, inocentes e angelicais e, por esse motivo, não devem ser associadas com a ideia de sexualidade (GONÇALVES; MATHIAS, 2017). Nesse caso, é entendido que não deve transmitir algumas informações que possam interferir ou até mesmo destruir a pureza infantil. Consequentemente, quando se fala de sexualidade na fase da infância, muitos adultos encaram como se fosse algo que não existisse, porém, como foi mencionado anteriormente, a sexualidade é inerente ao ser humano e se faz presente desde o nascimento (BRASIL, 1998).

Ao abordar sobre a influência das representações sociais, Moscovici (1973), considerado o pai da referida teoria, destaca que:

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1973, p. 26-27).

Tendo em vista que as representações sociais interferem no comportamento das pessoas, entende-se que é importante identificá-las, inclusive em âmbito escolar, pois deverão interferir na atuação e prática docente. Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo

identificar as representações sociais da comunidade escolar sul-mato-grossense sobre a descoberta da sexualidade na infância.

Metodologia

Para a realização da investigação, além do referencial teórico apresentado, foi realizada também uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em uma instituição pública de educação infantil, de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, Martins (2010, p. 63) salienta que:

[...] descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade, etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador se envolver com as experiências dos participantes, de forma interpretativa, buscando entender além do que é falado, mas tendo a oportunidade também de estar frente a frente com o entrevistado podendo ver suas emoções e ações no decorrer da entrevista.

Optamos pela realização de gravação de entrevista para nossas coletas de dados, com base em roteiro semiestruturado, a fim de deixar o entrevistado livre para responder as perguntas e expor suas opiniões sobre o assunto pesquisado. Ao refletir sobre esse tipo de instrumento de pesquisa, Gonçalves, Souza e Reis (2017, p. 179-180) destacam que:

[...] a entrevista semiestruturada é considerada um instrumento essencial para a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma técnica que se baseia no diálogo descontraído, em um bate papo que é de total controle do pesquisador. Este, por sua vez, se apoia em um roteiro que foi previamente elaborado, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram alguns representantes da comunidade escolar de educação infantil, do município de São Gabriel do Oeste – MS, sendo uma gestora, uma professora e quatro familiares, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

| IDENTIFIC A. SUJEITOS | CARACTERÍSTIC AS | IDADE ANOS | ESCOLARIDADE | PROFISSÃO | NOMENCLATURA FAMILIAR |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------|----------------------------|----------------|--------------------------|
| MÃE 1 | MÃE DE MENINA JARDIM II | 22 | PRIMEIRO DO FUNDAMENTAL | DO LAR | MÃE, PAI, DOIS FILHOS |
| MÃE 2 | MÃE DE MENINA BERÇÁRIO I | 32 | SUPERIOR COMPLETO | PROFESSOR A | MÃE, PAI E FILHA |

| | | | | | |
|-------------|---------------------------|----|---|----------------------|------------------|
| AVÓ | AVÔ DE MENINO PRÉ-II | 41 | SÉTIMO ANO | DOMESTIC A | BASTANTE GENTE |
| PAI | PAI DE MENINO DE MATERNAL | 25 | ENSINO MÉDIO COMPLETO | AUXILIAR DE PRODUÇÃO | PAI, MÃE E FILHO |
| PROFESSOR A | PROFESSORA DO BERÇARIO II | 38 | SUPERIOR COMPLETO PEDAGOGIA | PROFESSOR A | --- |
| GESTORA | DIRETORA DA INSTITUIÇÃO | 52 | GRADUADA EM PEDAGOGIA, ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA | DIRETORA | --- |

Fonte: Autoras (2019).

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação, explicado os objetivos da pesquisa e combinado sobre a instituição pública de educação infantil que poderia ser feita a pesquisa. Posteriormente, foi feito contato com a instituição, agendado horário, para então serem gravadas as entrevistas, individualmente, com cada um dos participantes. Os resultados da pesquisa, bem como a análise dos dados, são apresentados na sequência.

Resultados e discussões

Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, encontram-se organizados em três momentos diferentes: inicialmente analisaremos as representações sociais dos participantes sobre a manifestação da sexualidade na infância; em seguida abordaremos sobre as práticas educativas utilizadas pela instituição de educação infantil para trabalhar sobre a sexualidade com as crianças; por fim, analisaremos os nomes ou apelidos, que são utilizados pela comunidade escolar, para denominar os órgãos genitais, feminino e masculino, conforme apresentado na sequência.

Durante a realização da coleta de dados, todos os participantes foram indagados se já perceberam alguma situação que se caracterizasse como curiosidade das crianças em relação à sexualidade, e a maioria reconhece que já observaram comportamentos dessa natureza, como foi destacado pela Professora, que apensar de trabalhar com uma turma de berçário II, percebe algumas situações que se caracterizam como curiosidade infantil sobre o corpo humano ou sobre a sexualidade. Assim ela argumenta:

De vez em quando você pega um e outro encima das bonecas, beijando, acariciando... A gente tem um aluninho, que ele não pode deitar no tatame, que ele começa ficar assim no tatame [mexendo nos genitais], o tempo todo. Tem vez que você tem que tirar ele, colocar ele nas brincadeiras, mas ele volta pra lá. Então não sei se ele... Acho que eles sentem aquela coisa, aquela curiosidade ali, agora se eles sabem o que é, eu não sei muito bem (PROFESSORA).

A Professora menciona também que na hora do banho, ela percebe algumas manifestações, como risadas, por exemplo, quando as crianças olham os genitais de outras colegas, e também alguns olhares curiosos. Contudo, as crianças não se tocam em nenhum momento. De forma semelhante, a Gestora relata que há sim curiosidade e, por esse motivo, o professor da sala não pode descuidar porque os alunos ficam querendo olhar o corpo uns dos outros: “Eles têm uma curiosidade muito grande, em saber o que a menina tem e o que o menino tem” (GESTORA).

Também o Pai entrevistado afirma que acredita sim que as crianças têm curiosidades em relação à sexualidade, visto que seu filho, mesmo pequeno, costuma tocar os próprios genitais e tal comportamento representa a curiosidade que surge desde a infância. Já para a Avó, as crianças estão evoluindo em relação à sexualidade e a escola é uma das grandes responsáveis por tal evolução.

[...] Os jovens de hoje tem... [falado mais sobre sexualidade], antigamente não, mas hoje têm... Porque as escolas hoje em dia já ensinam, né. Antigamente a gente não aprendia nada disso né, e hoje não! Mas eu acho até bom que as escolas ensinam sobre isso com as crianças, porque eles já aprendem crescendo, o que é certo o que é errado, né (AVÓ).

A Mãe 2 acredita que a sexualidade na criança começa a se manifestar a partir dos quatro anos, porém só desperta, de fato, depois dos sete, oito anos. Ela afirma que já presenciou situações que envolvem a descoberta da sexualidade na infância: “Um menininho beijando uma menininha, deitando em cima [...] porque com certeza viu alguma coisa em casa, alguém fazendo movimentos sexuais. Então, está bem cedo o negócio hoje em dia” (MAE II).

Nota-se que realmente as pessoas que convivem com as crianças percebem que a sexualidade é despertada precocemente e que se trata de um aspecto que é inerente ao ser humano, mais especificamente à criança. Tal pressuposto confirma o que Freud (1926) postulou, de que a sexualidade começa a se manifestar na criança por volta dos quatro anos de idade.

Em contrapartida, uma das mães entrevistadas disse que não percebe nenhuma curiosidade ou atitude de sua filha que se caracterize como descoberta da sexualidade. Ela não percebe nem um tipo de comportamento da filha, nem em relação ao próprio corpo da criança e nem em relação a outras pessoas que com elas convivem.

Dessa forma, evidencia-se que, entre os participantes da pesquisa, alguns acreditam que as crianças possuem curiosidades comuns para a idade delas, alguns ainda imaginam que as crianças estão adiantadas em relação a essa temática ou que são muito pequenas para ter esse tipo de curiosidade, tratando-se de uma representação social de que a criança deve manifestar sua sexualidade o mais tarde possível. No entanto, Bortotto (2014, p. 8-9) enfatiza que:

Alegar que a sexualidade inicia-se na puberdade, condicionada ao pensamento de que sexualidade e sexo são as mesmas coisas, muitas vezes esses termos são confundidos, mas sexo é apenas uma das formas de se manifestar a sexualidade, a sexualidade é uma busca por prazeres, não somente os sexuais, mas qualquer tipo de prazer.

O fato de acreditar que a sexualidade tem relação com o ato sexual, faz com que muitas pessoas pensem que não deve ser falado, discutido e muito menos ensinado para criança, por se tratar de um assunto que historicamente foi visto como um tabu que não deve ser comentado. No entanto, as crianças estão mais comunicativas e conseqüentemente mais curiosas e, sendo assim, é melhor desenvolver atividades educativas que sanem as dúvidas das crianças e ainda contribuam para que aprendam sobre a sexualidade de forma correta.

Quanto à prática educativa desenvolvida na instituição de educação infantil, em que a pesquisa foi realizada, foi possível notar que, diante das dúvidas e curiosidades infantis sobre o corpo e a sexualidade, foram pensadas, por parte da gestão escolar e das professoras, em algumas iniciativas que parecem ter resultado em aprendizados relevantes para as crianças. Assim, a gestora explicou que em uma determinada sala havia muitas curiosidades em relação aos órgãos genitais de meninas e meninos, porque os alunos queriam descobrir as diferenças entre os sexos. Então, a gestora e a professora da turma resolveram buscar uma forma de sanar essas dúvidas, utilizando, como prática inicial, o banho em uma boneca e um boneco que tinham genitais. Durante o banho, foi sendo explicado como eram os corpos feminino e masculino.

Porém, como foi percebido que a curiosidade permanecia, foi feita a opção por levar dois bebês do berçário, um do sexo feminino e outro masculino, para então as crianças da pré-escolar dar um banho coletivo para sanar todas as dúvidas. A Gestora relata que “[...] foram trazidas crianças do Berçário I, que têm quatro ou cinco meses, bem pequenininhos..., e foi levado com uma banheira dentro da sala de aula e dado banho. E foi dito ‘Essa é uma menina! Esse é um menino’. Aí eles ajudaram a dar banho!” (GESTORA). Com essa atividade, a gestora e professora da turma perceberam que toda a curiosidade das crianças daquela sala acabou, indicando que se trata de uma prática educativa que teve um resultado positivo na educação infantil. Lembrando que, conforme os PCNs, a escola deve criar condições para que as crianças possam esclarecer suas dúvidas, relativas ao corpo e sexualidade, de forma a contribuir com o alívio das ansiedades que costumam interferir na aprendizagem dos conteúdos curriculares (BRASIL, 1997).

A Professora também afirmar que tem algumas estratégias, diante da curiosidade das crianças sobre a sexualidade, para que compreendam que se trata de um aspecto que faz parte da vida de todos os seres humanos. Dessa forma, a docente prefere levar para o lado das brincadeiras, ao invés de criar situações polêmicas.

Nós conversamos muito com eles, né, se tem tipo, eles estão beijando a boneca, a gente fala “Ah, que gotoso! O papai está dando beijo na filinha” Entendeu? A gente muda todo o rumo da conversa, a gente está vendo que é para o outro lado, mas daí você muda todo o contexto da história. “Ah que bonitinho!” Então tem vez que eles [meninos] pegam e coloca a boneca para mamar, aí a gente fala: “Olha que legal, que o papai está ajudando a mamãe!” E assim a gente tenta né, trabalhar de um jeitinho que eles não percebam que a gente está vendo aquilo. A gente leva para o outro lado, né (PROFESSORA).

Quando se trata dos familiares das crianças, eles relatam não ter conhecimento sobre o trabalho da escola em relação à sexualidade, uma vez que, tanto o Pai, quanto a Mãe I, a Mãe II e a Avó, afirmam que nunca foram comunicados que as crianças tiveram ou que têm aulas ou projetos sobre a sexualidade de seus filhos.

De acordo com Rodrigues e Wechsler (2014, p. 98), “[...] a escola é o lugar na qual a criança recebe com maior intensidade as noções sobre sexualidade. Portanto, o ambiente escolar assume uma função importante na educação sexual, tendo como papel a orientação de crianças nos aspectos afetivos e cognitivos”.

Todos os sujeitos concordam que esse assunto deve ser tratado na escola e que se trata de uma iniciativa importante para o desenvolvimento infantil. Perguntamos então, como eles acreditavam que a sexualidade deveria ser discutida, quando surge na sala de aula algum tipo de dúvida. A Professora compreende que, como na educação infantil as crianças são pequenas, deve-se buscar uma maneira “[...] mais simplificada possível, para que elas consigam entender”, seja por meio de projetos, músicas e brincadeiras, mas que não se deve esconder o assunto durante a infância, porque quando se esconde gera mais curiosidade. Assim a Professora comenta: “[...] se você esconde, acha que aquilo ali tem alguma coisa, porque está escondendo, se você já mostra ou já fala desde a primeira vez, acaba a curiosidade delas. Elas já saciam a curiosidade e percebem que..., vê que aquilo ali não é..., né!” (PROFESSORA).

O Pai acredita que se deve falar abertamente sobre sexualidade com as crianças, mas que existe uma idade adequada, que é a partir dos doze anos. Já a Avó entende que, como já está tudo liberal, a escola não pode proibir esse tipo de ensino. A mãe I acredita que a escola deve trabalhar esse assunto, mas os temas que serão trabalhados dependem também da idade dessas crianças: “[...] ensinar como que é que a criança tem que agir, ensinar as coisas certas né, ensinar tudo, que tudo tem sua idade, para namorar tem sua idade, assim por diante” (MAE I).

Diante desses relatos, podemos perceber, mais uma vez, a representação social, de que falar de sexualidade é falar de sexo, de namoro e, com isso, quando se pensa em discutir sexualidade com crianças, muitas pessoas já imaginam que poderá estimular os pequenos a namorar ou a ter pensamentos que não são considerados apropriados para determinadas idades na infância. Porém, como propõe Moscovici (1976, p. 39), a representação social tem “Sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos”.

A Mãe II, da mesma forma, compreende que o conteúdo sobre sexualidade a ser trabalhado na escola, depende da idade das crianças, mas que tem que ser abordado, para que elas tenham pelo menos algumas noções importantes.

Ai, eu acho que não deveria ir muito afundo, por causa da idade deles, eu acho que a escola tem que trabalhar tudo, não é responsabilidade dela educar sobre isso, mas sim informar sobre isso, né. Isso tem que ser trabalhado em casa, com o pai e a mãe, ou as mães ou os pais, mas tem que informar sim, o quanto antes melhor. A gente vive em um mundo tão “moderno”, tem que ter pelo menos um norte para começar. (MÃE II).

De acordo com Maio (2011), os pais e professores ainda têm receios de falar sobre sexualidade com as crianças e, muitas vezes, reprimem as possíveis discussões ou diálogos, possivelmente por entender que não se trata de uma abordagem apropriada para a idade.

[...] com mais de 20 anos de trabalho em escolas, foi possível perceber que alguns pais e mães, bem como professores e professoras, demonstram insegurança, medo dificuldade, e até reprimem o/a aluno/a ao tratar de assuntos relacionados à esfera sexual (MAIO, 2011, p. 179).

Essas atitudes, destacadas pela autora, podem ser percebidas nas afirmações da Avó, que admite preferir que a escola mesmo aborde sobre esse assunto, porque ela, Avó, não se sente muito a vontade em falar sobre a sexualidade: “É..., hoje as escolas trabalham! Eu acho importante, porque as crianças têm que crescer sabendo tudo isso, porque as vezes, bom... eu que sou do tempo meio antigo, eu fico meio retraída de falar certas coisas [risos]”.

Cabe ressaltar que o ensino sobre temas inerentes à sexualidade humana deve que ser trabalhada de forma natural e gradativa com as crianças, em conjunto com pais e escola, a fim esclarecer que se trata de um aspecto que faz parte da vida humana e que precisa ser conhecido, já desde a infância. Porém, se, ao contrário, se diante de uma manifestação sobre sexualidade infantil, os adultos agirem de forma agressiva ou punitiva, demonstrando que se trata de um ato “feio”, ou “vergonhoso”, tais pessoas adultas perderão a chance de educar as crianças de uma maneira clara, objetiva e de uma forma mais apropriada. Dessa forma, a escola e a família devem estar juntas, uma apoiando a outra para desenvolver atividades relativas à educação sexual, visto que: “Os pais precisam tratar os assuntos mais individuais e profundos, já a escola deve trabalhar de maneira geral e superficial, tratando assuntos de cunho social e convívio entre ambos os sexos.” (RODRIGUES; WECHSLER, 2014, p. 91).

Ao analisar as transcrições das entrevistas, foi possível notar que a maioria das pessoas evita falar o nome verdadeiro dos órgãos genitais, os quais costumam ser substituídos por várias outras denominações. Mesmo quem afirma trabalhar o nome correto com as crianças, como é o caso da Professora, no decorrer da entrevista utiliza diversos apelidos, evidenciando que não estava habituada a falar os termos científicos como parecia, pois em vários momentos da entrevista, acabava falando algum apelido e, em seguida, se retratava. Desse modo, a Professora ao ser indagada se ela se sentia a vontade para falar os nomes corretos dos genitais com as crianças, ou seja, pênis para os meninos e vagina e vulva para as meninas, a docente afirmou que sim, que falava o nome correto e explicava para as crianças a finalidade dessa parte do corpo: “A gente trabalha com eles o nome, né, a gente diz: ‘Olha, agora nos vamos desenhar a menina, aqui temos o bracinho, aqui tem a perna, aqui é a vagina da menininha! Já o menininho tem pênis...’. A gente já fala o nome correto com eles, a gente sempre trabalhou assim”. A Professora também cita que os alunos aceitam tranquilamente falar o nome correto dos genitais, e que apresenta os nomes de forma lúdica, na rotina do dia a dia, para que as crianças entendam em seu próprio estilo de linguagem.

A gente trabalha através do desenho ou da boneca. A gente dá banho na boneca e diz: “Vamos lavar o bracinho, vamos lavar a vagina na boneca, o pênis do menino!” Então eles falam: “O pipi?” Eles falam e dão risada. Eu digo: “É o pipi sim, mas do menininho é pênis e da menininha é vagina.” E aí a gente dá banho na boneca, faz desenho do corpo humano, mostra fotografias, trabalha através de músicas as partes do corpo... Eu percebo que é bem tranquilo, eles adoram (PROFESSORA).

Podemos notar então alguma forma de contradição no relato da Professora, porque ela cita que sempre trabalha os nomes corretos, mas em alguns momentos acaba reforçando os apelidos ditos pelas crianças. Tal pressuposto pode também ser percebido em outro comentário da Professora, quando ela comenta sobre as curiosidades em relação à sexualidade, que já foram demonstradas por sua filha. A educadora diz que costuma perguntar para a filha no momento do banho: “Já lavou sua chereca?” A filha então corrige: “Não é minha chereca, mãe! Minha professora falou que é vagina!” Então a mãe responde: “Ah, é mesmo! Esqueci [risos]”. Também em outros momentos, durante a entrevista, a Professora começa a falar algum apelido e logo se corrige, para dizer pênis ou vagina.

O Pai também faz uso de apelidos para falar dos genitais do filho, quando ele relata que a criança demonstra curiosidade sobre o corpo, pois pega em seu “pipi” e fica mostrando para as pessoas.

A Gestora, ao comentar se ela se sente a vontade em falar sobre a sexualidade com as crianças, demonstrou ter alguma insegurança, visto que inicialmente diz que não são falados os nomes corretos dos genitais, no momento em que são realizadas algumas atividades relacionadas ao corpo humano. Posteriormente, a Gestora gaguejou bastante para dizer que as professoras até falam os nomes corretos, mas que, devido aos costumes que as crianças já trazem de casa, normalmente elas continuam usando diversos apelidos.

Elas [professoras] não falam o nome científico, né, elas não fala o nome. Ou melhor, elas até falam o nome, mas as crianças, com as vivências delas em casa, acabam usando os nomes ou os apelidos que a gente dá, né. Mas as professoras falam, sim, o que é. Elas falam exatamente o que é, para as crianças gravar (GESTORA).

Percebemos então que os apelidos, que fazem parte do senso comum, e que são utilizados para denominar os órgãos genitais feminino e masculino, encontram-se enraizados em nossa cultura e, geralmente, esses apelidos têm a ver com o que se espera de um homem ou de uma mulher, ou seja: para mulher usa-se muito diminutivo, já para homem, apelidos que mostre força e virilidade, conforme destaca Xavier Filha (2011, p. 85):

Os apelidos para o pênis dizem respeito à sua anatomia e por isso são designados por bichos como serpente, minhoca e anaconda, bem como a armas ‘pau, cacete’. Os atribuídos à vulva referem-se a bicho peçonhento (perereca, sapo) ou fofinho (borboleta), estes quase sempre escritos no diminutivo.

A autora também aponta que, em uma pesquisa realizada com crianças sobre a sexualidade, obtiveram inúmeros termos usados para nomear os genitais: “Dezessete apelidos foram dados à vulva, órgão genital feminino, e 34 para o pênis” (XAVIER FILHA, 2011, p. 85). Parece então que falar a nomenclatura correta dos genitais é vergonhoso, e até errado, e que os apelidos são comuns, mais bonitos e menos ofensivos. Tratam-se de representações sociais que internalizamos desde a infância, porque crescemos vendo nossos familiares inventando nomes para mascarar o nome real de nossos órgãos genitais e na escola os professores costumam fazer o mesmo. Assim, essa atitude acaba sendo reforçada e

reproduzida pelas novas gerações, como se fosse anormal ou estranho denominar os órgãos genitais pelos nomes verdadeiros.

Considerações finais

Por meio do estudo realizado, e diante do objetivo proposto para este estudo, podemos afirmar que a sexualidade da criança está presente no dia a dia e também no contexto escolar. Então, cabe aos profissionais da educação estar preparados para lidar com tal realidade, evitando assim que as crianças passem essa fase de descobertas cheias de dúvidas e curiosidades. Dessa forma, os professores devem criar maneiras de trabalhar esse assunto de forma tranquila, passando assim segurança para os alunos e liberdade para ele expressarem o que sentem. Os educadores devem estar cientes da importância de se tratar de assuntos inerentes à sexualidade humana na instituição escolar.

A família, como parte da comunidade escolar, deve também educar as crianças sobre assuntos relativos à sexualidade de forma a esclarecer as dúvidas de maneira correta, deixando de lado suas crenças, ou sabedorias popular e entender que sexualidade não é sinônimo de sexo explícito, mas sim sobre a descoberta do corpo e das sensações que ele provoca.

Sabemos que historicamente falar sobre a sexualidade, ainda mais com crianças, causa estranheza e certo receio. No entanto, a família como o primeiro espaço onde a criança aprende deve estar preparados para falar sobre a temática, buscando sempre tratar o assunto como algo simples e natural, também utilizando as nomenclaturas corretas ao se falar, por exemplo, dos nomes dos genitais.

Acreditamos que uma criança bem informada, além de evitar uma série de problemas em relação à falta de conhecimento sobre seu próprio corpo, pode crescer um adulto livre de tabus e preconceito quando o assunto é sexualidade.

Referências

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2009.

BORTOTTO, L. F. P. **Estudo sobre o tema sexualidade com os alunos do ensino fundamental na EMEF “Adirce Cenedeze Caveanha”**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4340/1/MD_ENSCIE_2014_2_52.pdf> Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 10, p. 112-128, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CESAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educação em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREUD, S. Parte do livro de Freud: "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade", 1926. Traduzido e publicado no Brasil pela Editora Imago. **Portal Gens – Serviços educacionais**. Disponível em: <http://files.circulodefilosofia.webnode.com/200000068-8a9b48b950/a_sexualidade_infantil_freud.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

GONÇALVES, J. P.; MATHIAS, E. L. U. As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças? **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 162-174, set./dez. 2017.

GONÇALVES, J. P.; SOUZA, V. C. S.; REIS, M. G. F. A. Gestoras municipais de educação infantil: (des) confiança no trabalho realizado por homens educadores. **Interações**, Portugal, v. 13, n. 45, p. 172-191, 2017. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9571>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá: UniCorpore, 2011.

MARTINS, J. A. Pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

NUNES, C. SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores associados, 2000.

OLIVEIRA, D. C.; PONTES, A. P. M. de; GOMES, A. M. T.; SALGADO, L. P. P. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. **Esc. Anna Nery - Rev Enferm, Rio de Janeiro**, v. 13, n. 4, p. 817-823, out./dez. 2009.

Josiane Peres Gonçalves, Crislaine Aragão Teles Santos.

RODRIGUES. C.P, WECHSLER. A. M. **Caderno de educação**: ensino e sociedade, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 89-104, abr. 2014.

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 14. ed. Petrópolis: Ed. do Autor, 1995.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

XAVIER FILHA, C. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. **Revista Faced**, Salvador, n.19, p.75-89, jan./jun. 2011.

Os jogos cooperativos e as relações interpessoais - um estudo nos primeiros anos

Cooperative games and interpersonal relations – A study in the first years

Rui Neves*
Ana Cipriano**
Cristiana Ferreira***

Resumo

O presente estudo de investigação-ação tem como objetivo compreender de que forma os jogos cooperativos melhoram as relações interpessoais das crianças envolvidas em sessões de Educação Física (EF). Foram analisados quatro momentos de avaliação para observar a evolução das interações entre as crianças. Participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, de um Jardim de Infância da rede pública de Educação Pré-Escolar (EPE) do distrito de Aveiro. Os quatro momentos de avaliação foram gravados em vídeo, e posteriormente analisados. Numa primeira fase foi analisada a frequência de interações sociais entre crianças de etnia cigana e a frequência de interações entre as crianças fora da etnia cigana com as crianças de etnia. Numa segunda fase, foram analisados os incidentes críticos, utilizando o Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (Sarmiento, 2004). A análise dos dados identificou uma evolução positiva nas relações entre as crianças de etnia cigana com as crianças fora da etnia verificando-se, também, uma diminuição dos incidentes críticos, evidenciado através de um maior empenho cooperativo nas atividades realizadas nas sessões de Educação Física.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa. Jogos cooperativos. Pré-Escolar. Cooperação. Interações sociais.

* Doutor em Didática pela Universidade de Aveiro, Portugal; Professor no Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro, Portugal; E-mail: rneves@ua.pt

** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro, Portugal; E-mail: anacipriano@ua.pt

*** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro, Portugal; E-mail: cristianaferreira@ua.pt

Abstract

The present action-research study aims to understand how cooperative games improve the interpersonal relationships of the children involved in Physical Education sessions. Four moments of evaluation were analyzed to observe the evolution of interactions between children. Twenty children aged between three and six years participated in a kindergarten in the public network of preschool education in the district of Aveiro. The four moments of evaluation, these were recorded on video, and later analyzed. In a first phase, the frequency of social interactions between gypsy ethnicity children and the frequency of interactions between non-ethnic children and gypsy ethnicity children was analyzed. In a second phase, critical incidents were analyzed, using the Student Behavior Observation System (Sarmiento, 2004). The analysis of the obtained data identified a positive evolution in the relations between the gypsy ethnicity children with the children outside the ethnic group, also showing a decrease of the critical incidents, evidenced by greater cooperative commitment in the activities carried out in the Physical Education sessions.

Keywords: Cooperative Learning. Cooperative Games. Preschool, Cooperation. Childhood. Social Interaction.

Introdução

Em função da observação inicial das crianças deste contexto educativo, foi identificada a existência de dois grupos de crianças bem demarcados, ou seja, as crianças de etnia cigana isolavam-se num grupo e as crianças fora da etnia tomavam a mesma opção. Estas ações destacavam-se no decorrer das atividades que implicassem escolhas de outras crianças para a sua execução, como, por exemplo, o jogo do lençinho.

As crianças de etnia cigana, desde cedo são envolvidas no processo de sustento familiar, os rapazes ajudam os pais nas feiras e as raparigas têm ao seu encargo a execução das tarefas domésticas e a guarda dos irmãos mais novos (Liégeois, 2001 citado por Marques, 2016). Desta forma as comunidades ciganas têm sido afastadas da escola, percebendo-se que dentro das suas próprias casas não é evidenciado o apoio e estímulo que deveria existir, quando comparadas com os outros alunos (Casa-Nova, 2006). A escola é por vezes onde as crianças ciganas sentem que são diferentes, pois quando são incorporadas em grupos de alunos que já têm relacionamentos entre si não se sentem à vontade, não se identificando como elementos desse grupo (Correia; Lourenço; Lopes, 2007).

A educação física na educação pré-escolar

A Infância é um momento onde se devem favorecer atitudes positivas para si próprio, para o outro, para a comunidade e para a natureza. Desta forma é dado valor à educação que está na base de uma orientação social e construtiva do mundo, é um espaço que transmite um clima de bem-estar tanto físico como afetivo-social. A criança entre os 0 e os 6 anos, tem um desenvolvimento progressivo que decorre da interação com o que vive ou já viveu no meio familiar, em que as práticas educativas e a cultura influenciam a sua aprendizagem e desenvolvimento (Ministério da Educação, 2016). De forma gradual vai dominando o seu corpo, tomando consciência do que é capaz ou não de fazer. Dessa forma o corpo torna-se um meio de relação com o mundo e o apoio de todo o processo de

aprendizagem e desenvolvimento. Em crianças entre os 2 e os 6 anos de idade, acontece uma explosão de novas habilidades motoras, pois o corpo vai-se tornando maior e cada vez mais forte, e o próprio meio apresenta novos desafios. A EF no contexto da EPE deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e variadas, onde a criança aprende a conhecer melhor o seu corpo, do que é capaz ou não de fazer e de se desafiar; aprende também a competir e a cooperar de forma saudável; aprende a seguir regras em conjunto e a organizar-se para atingir um objetivo comum ultrapassando e aceitando as dificuldades e os insucessos (Ministério da Educação, 2016).

Os jogos cooperativos

A principal característica dos jogos cooperativos é a integração de todos os participantes tendo como objetivo fazer cumprir um dado propósito comum. Assim sendo, é a partir dos jogos cooperativos que se desenvolve “a educação não competitiva, que não exclui, ou seja, um jogo no qual todos têm o mesmo direito de participar ativamente, e conseqüentemente, valorizadas pela sua participação e vitória, comum a todos” (Tallar; Selow, 2016, p. 296). Eles têm evidenciado a sua influência positiva nas relações humanas desde criança até a idade adulta, melhorando a vida de todos. Este tipo de jogos apresentam um grande poder de inclusão e transformação social, levando ao envolvimento de todos os interessados. Incentivam ao companheirismo e ao crescimento pessoal de forma integral, sem excluir ninguém independentemente das suas características particulares, como o nível de habilidades, sexo ou outras que poderiam impedir um certo indivíduo de participar no jogo.

Na escola, os jogos cooperativos são de grande utilidade nas aulas de EF uma vez que é através deles que muitos valores surgem em contextos que envolvam cooperação, evidenciando assim a importância destas atividades na formação do indivíduo enquanto pessoa e cidadão (Soler, 2006 citado por Cruz et al, 2012). Desta forma, podem melhorar a autoestima, a confiança e a identidade pessoal importantes para o bem-estar físico e mental do indivíduo (Soler, 2003 citado por Tallar e Selow, 2016). Nos jogos cooperativos, aceita-se a diversidade e as limitações do grupo participante, ou seja, o seu objetivo é que todos os elementos possam participar sem que haja exclusões, tentando que valores como solidariedade, respeito, cumplicidade e inibição de disputas entre vitórias e derrotas sejam compreendidos. Segundo, Pereira (2014, pp.10-15) “os jogos cooperativos podem constituir-se como uma ferramenta eficiente para que os alunos aprendam a respeitar seus colegas, trabalhar em equipe, objetivando que as brigas, as ofensas sejam diminuídas” e ainda é através deles que as crianças “percebem que precisam dos colegas para alcançar o objetivo final”. Ainda segundo o mesmo autor, este tipo de jogos leva as crianças a aprender a jogar com os colegas e não contra os colegas, colocando em primeiro lugar a autoestima e o respeito ao próximo contribuindo para a formação integral de todos. Desta forma, os jogos cooperativos tornam-se uma ferramenta enriquecedora em contextos de EF, uma vez que estes “têm a finalidade de desenvolver crianças e adolescentes através da capacidade de cooperar e ajudar a sociedade, e conseqüentemente, contribuir para a construção ética de uma sociedade que tenha como premissa, exercícios de responsabilidade social” (Selow; Tallar, 2016, p. 303). Para Orlick (1978, citado por Selow; Tallar, 2016) a cooperação deve ser então utilizada no processo de ensino - aprendizagem uma vez que, as “crianças educadas na cooperação, na

aceitação e no sucesso têm uma chance muito maior de desenvolver uma saudável auto - imagem, uma adequada auto - estima, da mesma forma como crianças nutridas com dietas balanceadas têm uma maior chance de desenvolver corpos fortes e saudáveis”.

Na EPE as relações e interações com outros e com o meio onde a criança está inserida constrói referências, que permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolvendo a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreendendo o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizando o património natural e social (Silva; Marques; Mata; Ros, 2016). É nestas idades que, segundo Prebianchi (2002 citado por Marcelino, 2018), as habilidades sociais, intelectuais e motoras são importantes para a integração e desempenho das atividades de grupo, importando ainda referir que tanto os amigos como os grupos podem influenciar a participação dos demais no envolvimento das atividades.

Este estudo teve como objetivo compreender de que forma os jogos cooperativos melhoram as relações interpessoais das crianças envolvidas. Surgiu após a observação das crianças que permitiu identificar a existência de dois grupos bem demarcados, um constituído pelas crianças de etnia cigana, e outro pelas restantes crianças

Metodologia

O presente estudo de investigação – ação é de natureza mista (quantitativo e qualitativo) envolvendo um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de um jardim de infância do distrito de Aveiro. Este grupo era constituído por dez meninas e dez meninos, sendo a sua maioria constituído por crianças de etnia cigana. No entanto, para análise dos resultados, foram selecionadas apenas dezasseis crianças, tendo como critério de seleção: a participação obrigatória em todas as sessões de EF desenvolvidas.

O estudo decorreu ao longo de nove sessões de EF, e teve como principal objetivo desenvolver as interações sociais entre as crianças de etnia com as restantes, bem como reduzir os incidentes críticos frequentes nas atividades. Desta forma, na segunda, quarta, sétima e nona intervenção (MA1, MA2, MA3 e MA4) foi aplicado o jogo de avaliação, “A Rede de pesca”, a fim de testar o desempenho do trabalho cooperativo e, por consequência, as interações e relações entre os grupos de crianças. Nas restantes intervenções foram desenvolvidos jogos e atividades cooperativas reforçando as interações e procurando diminuir os incidentes críticos no grupo.

Apresenta-se uma síntese descritiva das intervenções durante as sessões de EF realizadas, de forma a ir ao encontro dos objetivos deste estudo. O plano de atividades desenvolvido nas sessões de EF, apresenta as intervenções que decorreram do dia 29 de outubro a 11 de dezembro de 2019. Estes momentos de avaliação foram gravados em vídeo, tendo sido selecionados os 5 minutos iniciais de cada vídeo e analisados de 30 em 30 segundos até perfazer os minutos selecionados. Desses períodos de tempo, foram registados os comportamentos das crianças, bem como as suas interações verbais no decurso das atividades desenvolvidas nas sessões de EF.

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas nas sessões de EF ao longo do estudo

| Intervenções | Atividades realizadas |
|---|---|
| Intervenção 1 29/10/2019 | “Dá-me um abraço” Adaptando o jogo tradicional da apanhada, existe um apanhador e os restantes são furtivos. Assim que o apanhador toca num furtivo este tem de ficar em estátua. Para este ser salvo outro furtivo terá de o abraçar. A mediada que o jogo avança dificulta-se a tarefa introduzindo novos apanhadores. |
| Intervenção 2 05/11/2019 | “Rede de pesca” – Primeiro Momento de Avaliação A estagiária seleciona uma das crianças para ser a rede, o apanhador. O objetivo é que a rede cresça e para tal à medida que a primeira criança apanha uma das restantes, se vá formando uma rede. À medida que cada criança é apanhada deve dar as mãos e correr junto com os restantes elementos, para ir apanhando as que ainda faltam, sem largar as mãos uns dos outros. A rede vai aumentando facilitando a captura de todos. |
| Intervenção 3 12/11/2019 | “Caça ao tesouro estrelar” Espalha-se imagens do recinto escolar pelo recinto do jogo e solicita-se que cada criança encontre uma delas, quando encontrar dele voltar para junto do baú. Aguardam que as restantes crianças cheguem, depois em cooperação umas com as outras colocam as imagens por ordem, para obter a chave de abertura ao baú |
| Intervenção 4 13/11/2019 | “Rede de pesca” – Segundo Momento de Avaliação A estagiária seleciona uma das crianças para ser a rede, o apanhador. O objetivo é que a rede cresça e para tal à medida que a primeira criança apanha uma das restantes, se vá formando uma rede. À medida que cada criança é apanhada deve dar as mãos e correr junto com os restantes elementos, para ir apanhando as que ainda faltam, sem largar as mãos uns dos outros. A rede vai aumentando facilitando a captura de todos. |
| Intervenção 5 18/11/2019 | “Gira a Bola” As crianças em círculo agarram as laterias do lençol, ao sinal da estagiária é colocada uma bola sobre o mesmo e a partir deste momento o objetivo consiste em marcar golo no buraco existente no centro do lençol. |

| | |
|---|---|
| Intervenção 6 27/11/2019 | “Vamos Viajar” Apresenta-se vários meios de transporte e um quadro, onde está representado a terra, o ar e a água. Coloca-se o quadro num lado do espaço e o quadro no outro. Forma-se pares e amaram-se as crianças por um braço e um pé de cada um. À vez solicita-se que as crianças que desloquem do quadro até aos transportes e que voltem e ao coloquem no sítio correto. |
| Intervenção 7 27/11/2019 | “Rede de pesca” – Terceiro Momento de Avaliação A estagiária seleciona uma das crianças para ser a rede, o apanhador. O objetivo é que a rede cresça e para tal à medida que a primeira criança apanha uma das restantes, se vá formando uma rede. À medida que cada criança é apanhada deve dar as mãos e correr junto com os restantes elementos, para ir apanhando as que ainda faltam, sem largar as mãos uns dos outros. A rede vai aumentando facilitando a captura de todos. |
| Intervenção 8 02/12/2019 | “Agarra o Balão” A estagiária organiza pares de crianças e entrega um balão a cada um deles. Cada par deve tentar segurar o balão sem o auxílio das mãos e, para isso, deve criar formas criativas para que ele não caia no chão. A estagiária pode sugerir as partes do corpo onde o balão deva estar, tal como a cabeça, a barriga, as costas, os pés, os joelhos, de lados, entre outros, e ainda solicitar que as crianças se desloquem de diferentes formas pelo espaço, como: andar de lado, dançar, correr, andar de olhos fechados, entre outros. |
| Intervenção 9 11/12/2019 | “Rede de pesca” – Quarto Momento de Avaliação A estagiária seleciona uma das crianças para ser a rede, o apanhador. O objetivo é que a rede cresça e para tal à medida que a primeira criança apanha uma das restantes, se vá formando uma rede. À medida que cada criança é apanhada deve dar as mãos e correr junto com os restantes elementos, para ir apanhando as que ainda faltam, sem largar as mãos uns dos outros. A rede vai aumentando facilitando a captura de todos. |

Como indicadores de análise, foram selecionados os seguintes critérios:

- I) A interação entre crianças de etnia cigana;
- II) Interação de crianças fora da etnia cigana com crianças de etnia cigana;
- III) Incidentes críticos e o envolvimento na atividade.

Tendo em consideração as atividades desenvolvidas e objeto de observação, foram selecionados os seguintes incidentes críticos a ser analisados com base no Sistema de Observação do Comportamento do Aluno de Sarmiento (2004): i) o Comportamentos fora da tarefa (o aluno centra-se numa atividade motora que não aquela que é proposta à turma, comportamentos desviantes), ii) as Interações verbais (o aluno entra em comunicação com outros alunos em contexto de jogo), iii) Afetividade (o aluno manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros, encoraja ou marca o seu desagrado diante de um comportamento inapropriado de um colega) e iv) Ajuda (o aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução do exercício).

Para a organização dos dados resultantes da observação, foram elaboradas várias tabelas de dupla entrada para registo dos dados obtidos.

Apresentação e discussão dos resultados

Em função da observação vídeo, foram registados os dados numa tabela para serem analisados segundo as frequências das interações sociais nos diferentes momentos de avaliação, que se sintetizam na tabela 2.

Tabela 2 – Quadro de apresentação geral da frequência de interações sociais (N - %)

| | MA1 | MA2 | MA3 | MA4 | Total |
|--|-----------|------------|------------|----------|------------|
| Interação entre crianças de etnia cigana. | 8 - 10,5% | 14 - 18,5% | 5 - 6,6% | 2 - 2,6% | 29 - 38,2% |
| Interação entre crianças fora da etnia, com crianças de etnia cigana. | 8 - 10,5% | 9 - 11,8% | 11 - 14,5% | 19 - 25% | 47 - 61,8% |
| | | | | | 76 - 100% |

O conteúdo da tabela 2 representa o quadro da frequência geral de interações sociais, onde é possível identificar o total de interações sociais nos quatro momentos de avaliação. As interações entre as crianças de etnia cigana perfizeram um total de 29 (38,2 %), enquanto que a interação entre crianças de etnia cigana e as restantes crianças totalizam 47 interações (61,8%). O total de interações de todas as crianças foi de 76 (100%) interações.

De seguida serão apresentados resultados sobre os diferentes incidentes críticos observados, nos momentos de avaliação (MA1, MA2, MA3 e MA4).

Tabela 3 – Quadro de registo de incidentes críticos no MA1

| Segundos Incidentes críticos | 0'' – 30'' | 60'' | 90'' | 120'' | 150'' | 180'' | 210'' | 240'' | 270'' | 300'' | Total |
|---------------------------------|------------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Comportamento fora da tarefa (Cft) | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 |
| Interações verbais (IV) | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 24 |
| Afetividade (AF) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Ajuda (A) | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 10 |

Os resultados de MA1 (tabela 3) apresentada demonstra que os incidentes críticos mais frequentes observados foram os comportamentos fora da tarefa e as interações verbais. No entanto, ao nível da afetividade é onde o número de incidentes é menor, demonstrando pouca ligação entre o grupo.

Os resultados constantes de MA2 (tabela 4) em comparação com os de MA1 (tabela 3), evidenciam que os comportamentos fora da tarefa e as interações verbais continuam com maior destaque. Ao nível da afetividade existe uma uniformidade, pois o valor mantém-se igual. Ao nível da ajuda aumentou em 2 incidentes o que é positivo relativamente ao objetivo do estudo.

Tabela 4 – Quadro de registo de incidentes críticos no MA2

| Segundos Incidentes críticos | 0'' – 30'' | 60'' | 90'' | 120'' | 150'' | 180'' | 210'' | 240'' | 270'' | 300'' | Total |
|---------------------------------|------------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Comportamento fora da tarefa (Cft) | 5 | 7 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Interações verbais (IV) | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 24 |
| Afetividade (AF) | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Ajuda (A) | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 12 |

Os resultados MA3 (tabela 5) apresentados demonstram, comparativamente com as tabelas 3 e 4, uma diminuição dos incidentes críticos ao nível dos comportamentos fora da tarefa, das interações verbais e da ajuda. Contudo, os números referentes à afetividade aumentaram muito, que demonstra positivismo face ao objetivo do estudo.

Tabela 5 – Quadro de registo de incidentes críticos no MA3

| Segundos Incidentes críticos | Segundos | | | | | | | | | | Total |
|------------------------------------|------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 0'' – 30'' | 60'' | 90'' | 120'' | 150'' | 180'' | 210'' | 240'' | 270'' | 300'' | |
| Comportamento fora da tarefa (Cft) | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 38 |
| Interações verbais (IV) | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 20 |
| Afetividade (AF) | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| Ajuda (A) | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 |

Tabela 6 – Quadro de registo de incidentes críticos no MA4

| Segundos Incidentes críticos | Segundos | | | | | | | | | | Total |
|------------------------------------|------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 0'' – 30'' | 60'' | 90'' | 120'' | 150'' | 180'' | 210'' | 240'' | 270'' | 300'' | |
| Comportamento fora da tarefa (Cft) | 4 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 16 |
| Interações verbais (IV) | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 26 |
| Afetividade (AF) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 10 |
| Ajuda (A) | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 14 |

Os resultados de MA4 (tabela 6), representa o último momento de avaliação, e analisando comparativamente com a tabela 3, podemos dizer que existiu uma forte diminuição dos comportamentos fora da tarefa, e que por sua vez a afetividade e os comportamentos de ajuda aumentaram de forma positiva. Podemos assim concluir que as crianças estiveram mais focadas e direcionadas para a tarefa proposta, existindo um trabalho em equipa coeso para atingir um fim comum, sendo criada uma ligação comum entre as crianças. Assim segundo Pereira (2014, pp.10-15) podemos afirmar que “os jogos cooperativos podem constituir-se como uma ferramenta eficiente para que os alunos aprendam a respeitar seus colegas, trabalhar em equipe, objetivando que as brigas, as ofensas sejam diminuídas” e ainda é através deles que as crianças “percebem que precisam dos colegas para alcançar o objetivo final”.

Relativamente à análise da frequência de incidentes críticos através da tabela 7, verificou-se que os comportamentos fora da tarefa somaram um total de 125, as interações verbais perfizeram um total de 24, a afetividade totalizou 27 interações e, por último, a ajuda somou 43 interações. Neste sentido, obteve-se na sua totalidade 289 incidentes críticos.

Tabela 7 – Quadro geral da frequência de incidentes críticos por momentos de avaliação

| Momento de avaliação / Incidentes críticos | MA1 | MA2 | MA3 | MA4 | Total |
|--|-----|-----|-----|-----|-------|
| Comportamento fora da tarefa (Cft) | 32 | 39 | 38 | 16 | 125 |
| Interações verbais (IV) | 24 | 24 | 20 | 26 | 94 |
| Afetividade (AF) | 4 | 4 | 9 | 10 | 27 |
| Ajuda (A) | 10 | 12 | 7 | 14 | 43 |
| | | | | | 289 |

A tabela 8, acima apresentada, sintetiza os resultados obtidos na tabela 2, entre os momentos MA2 e MA4, uma vez que foi necessário retirar o momento de avaliação nº 1. Isto aconteceu porque no dia da avaliação inicial a maioria das crianças encontrava-se ausente da escola, e por esta razão não foi possível obter resultados/dados credíveis.

Tabela 8 – Quadro de apresentação da frequência de interações sociais entre o M2 e M4 (N - %)

| | MA2 | MA4 | Diferença de interações |
|---|------------|------------|-------------------------|
| Interação entre crianças de etnia. | 14 – 60,9% | 2 – 9,5% | 12 – 51,4% |
| Interação entre crianças fora da etnia, com crianças de etnia. | 9 – 39,1% | 19 – 90,5% | + 10 – 51,4% |

Analisando a diferença entre interações nos momentos de avaliação 2 e 4, a interação entre crianças de etnia diminuiu em 12 interações que representa 51,4 %, enquanto que as interações entre as crianças de etnia com as crianças fora da etnia aumentou em 10 interações, que representa 51,4%. Podemos então provar que existiu uma aproximação entre as crianças de etnia cigana com as crianças fora da etnia. Sabemos que a escola é por vezes um lugar onde as crianças ciganas sentem que são diferentes, pois quando são incorporadas em grupos de alunos que já têm relacionamentos entre si não se sentem à vontade, não se identificando como elementos desse grupo. (Correia, Lourenço & Lopes, 2007). Ao contrariar este pensamento com atividades cooperativas as crianças têm influências positivas nas relações que criam com os outros melhorando a vida de todos, criando um poder de inclusão.

A tabela 9, que se encontra de seguida, sintetiza a diferença dos incidentes críticos entre o momento de avaliação 2 e o momento de avaliação 4.

Tabela 9 – Quadro de frequência de incidentes críticos entre o momento 2 e 4 (N - %)

| Momento de avaliação | MA2 | MA4 | Diferença de incidentes críticos |
|---|------------|------------|---|
| Incidentes críticos | | | |
| Comportamento fora da tarefa (Cft) | 39 – 49,3% | 16 – 24% | - 23 (- 25,3%) |
| Interações verbais (IV) | 24 – 30,4% | 26 – 39% | + 2 (8,6%) |
| Afetividade (AF) | 4 – 5,1% | 10 – 15% | + 6 (9,9 %) |
| Ajuda (A) | 12 – 15,2% | 14 – 21% | + 2 (5,8%) |

Os resultados sintetizados na tabela 9, permitem evidenciar que existe uma diminuição de 23 incidentes críticos referentes ao comportamento fora da tarefa (25,3%). Em contrapartida existe um aumento de 2 interações verbais (8,6%), um aumento de 6 interações ao nível da afetividade (9,9%) e ainda um aumento de 2 interações no que toca à ajuda (5,8%). Verifica-se assim um fortalecimento de interações sociais entre as crianças presentes no estudo, não excluindo ninguém independentemente das suas características. Então podemos dizer que os jogos cooperativos podem ser uma ferramenta eficiente para que os alunos aprendam a respeitar os seus colegas, a trabalhar em equipa e a diminuir as brigas e as ofensas. Este tipo de jogos leva as crianças a aprender a jogar com os colegas e não contra eles, colocando em primeiro lugar a sua autoestima e o respeito ao próximo contribuindo para a formação integral de todos. (Pereira 2014).

Conclusões

Após a análise dos dados foi possível compreender que a promoção e prática dos jogos cooperativos levou a uma evolução positiva nas relações entre as crianças de etnia cigana com as crianças fora da etnia, em paralelo existiu um maior empenho cooperativo nas atividades motoras realizadas nas sessões de EF.

Importa referir que a não existência de ligações cooperativas precoces entre o grupo de crianças, levou a que em algumas atividades iniciais, não existissem por parte delas respeito pelos limites ou capacidades do outro. Também devemos salientar que a elevada ocorrência de incidentes críticos influenciou o bem-estar entre o grupo e por consequência as suas relações. O tamanho da amostra do presente estudo, sendo uma dimensão crítica leva-nos a refletir ponderadamente sobre os resultados. Desta forma seria importante, continuar este tipo de estudos, aumentando o número de crianças envolvidas, e os dados disponíveis para comparação com outras investigações.

É relevante, ainda, salientar que estes tipos de estudos são vantajosos para criar uma sociedade mais coesa, tornando-se fulcral trabalhar este tipo atividades precocemente junto das crianças.

Os jogos cooperativos não resolvem todas as questões relacionadas com as relações interpessoais, mas os contactos frequentes com os mesmos contribuem para uma melhoria

dessas mesmas relações, aumentando a cooperação entre eles, diminuindo ainda os incidentes críticos.

Poderemos assim, referir que a promoção de jogos cooperativos e outras tarefas cooperativas ajudam nas interações sociais, neste caso especificamente entre crianças de etnia e as outras crianças. Verificou-se ainda que com o decréscimo dos comportamentos fora da tarefa as crianças centraram-se mais nas atividades propostas conseguindo em conjunto chegar ao objetivo final da mesma.

É importante que os agentes educativos concebam atividades que estimulem o respeito das raízes culturais e que vão ao encontro dos diferentes grupos sócios-culturais. Estas atividades devem ser capazes de integrar de uma forma igual todas as crianças, e que para os grupos minoritários estas sejam mais prazerosas, para que haja uma diminuição das faltas e da não interação de todos.

Bibliografia

Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/7915>

Correia, C., Lourenço, A. & Lopes, A. (2007). A criança cigana e a escola. Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/836/2/PG-SUP-2008AnaLourenco.pdf>.

Cruz, L., Timossi, L., Dohms, F. & Silva, J. (2012). Jogos Cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. Retirado de: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/jogos_e_brincadeiras/jogos_cooperativos/Leituras/Leituras/Jogo%20coop.%20como%20meio%20socializador.pdf

Marcelino, S. (2018). Interações sociais e desempenho motor: um estudo com crianças entre os 2 e os 5 anos. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/329799774_Interacoes_sociais_e_desempenho_motor_um_estudo_com_crianças_entre_os_2_e_os_5_anos_Social_Interactions_and_motor_performance_a_study_with_children_between_2_and_5_years_of_age

Marques, R. (2016). O sucesso no percurso escolar da etnia cigana. (Relatório final de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria). Retirado de: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2406/4/sucesso%20percurso%20escolar%20etnia%20cigana.pdf>

Ministério da Educação (ed.) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Pereira, P. (2014). O Bullying nas aulas de Educação Física e o Papel do Professor de Educação Física. Retirado de: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9646/1/2014_PatriciaJosePereira.pdf

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Selow, M. & Tallar V. (2016). A importância dos Jogos Cooperativos no Contexto Escolar. Retirado de: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiQI4mZjNHIAhX1AWMBHZQQAgkOFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.vitrineacademica.dombosco.sebsa.com.br%2Findex.php%2Fvitrine%2Farticle%2Fdownload%2F231%2F232&usq=AOvVaw0fdEPn5weAvqj3IV3Pp4qC>

Silva, P. (2014). O jogo de cooperação com crianças em idade pré-escolar (Relatório final de mestrado, Universidade do Algarve). Retirado de: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8196/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf?fbclid=IwAR22hXuT7OzcZrEjzQr82SFTlMbSeaef-o2IBfRrtqMYWT118Ka4q6dJmaU>

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.

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): Papyrus, 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^o 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/contextos/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.propeq.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>.

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
- v. 12, n. 26, janeiro a abril de 2020 – Tema Livre
- v. 12, n. 27, maio a agosto de 2020 – 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 Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, 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. Universidad 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

Nicarágua

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 Mounier - 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 Africa (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 - Colleger 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

LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

www.ialu.net

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj

UniLaSalle 
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030