

ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 13, Número 29, janeiro a abril de 2021



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

2021

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. 13, n. 29 (jan./abr. 2021). Niterói, RJ,
2021 [on-line].

Quadrimestral.
e-ISSN 2237-8049.

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

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

EDITORA

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

Ana Ivenicki – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

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

Dirléia Fanfa Sarmiento – Centro Universitário La Salle – RS

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

Jéssica do Nascimento Rodrigues – Universidade Federal Fluminense – RJ

José Leon Crochick – Universidade de São Paulo – SP

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

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

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

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

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

Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle – RS

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

Ronaldo Rosas Reis – Universidade Federal Fluminense – RJ

Sergio de Souza Salles – Universidade Católica de petropolis - RJ

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

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

Angel Garcia del Dujo – Universidade de Salamanca – Espanha

Carlo Baldari – Istituto Universitario di Scienze Motorie – Itália

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

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

Esther Fragoso Fernández – Universidad La Salle Pachuca – México

Flavio Pajer, fsc – European Religious Education News – Itália

Helena Ralha-Simões – Universidade do Algarve – Portugal

Luis Fernando Garcés Giraldo – Corporación Universitaria Lasallista – Colombia

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

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

COMISSÃO EDITORIAL DO UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

Sergio de Souza Salles

REVISOR

Rodrigo Monteiro

ASSISTENTE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias

EDITORAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

Anna Cristina Costa Farias e Diego Andrade

EDITORA

LA SALLE-RJ

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

Sumário/Summary

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

Editorial..... 8

O movimento zapatista e a construção de uma educação não eurocêntrica e decolonial..... 10

The zapatist movement and the construction of non-eurocentric and decolonial education

Alessandro de Melo

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil.

Débora Ribeiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil.

Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva..... 22

Development of teaching materials for inclusive education

Ruth Maria Mariani Braz

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Sandro Medeiros Portella

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Isabela Pinto Vilela

Colégio Pedro II, Brasil.

Fátima Cristina Andrade da Silva

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Luís Otávio Pimentel dos Santos

Fundação Oswaldo Cruz, Brasil.

Elias dos Santos Silva Junior

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Rebeldes com causa: a juventude como agente de mudança social numa perspectiva histórica europeia..... 37

Rebels without a cause: youth as agent of social change in an European historical perspective

Cláudia Pereira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.

Elena Cruz

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.

<p>Pensando a noção de clínica em psicologia no Brasil: clínica, clínico, terapêutico e terapêutica.....</p> <p><i>Thinking the notion of clinic in psychology in Brazil: clinic and therapeutic</i></p> <p>Daniel Dall'Igna Ecker Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, Brasil.</p>	<p>50</p>
<p>Sexualidade e soropositividade: as relações de poder na construção dos Anormais de Foucault.....</p> <p><i>Sexuality and seropositivity: the power relations in construction of Abnormal in Foucault</i></p> <p>Renato Koch Colomby Instituto Federal do Paraná, Brasil. Julice Salvagni Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil Marina Guerin Unisinos, Brasil.</p>	<p>63</p>
<p>Transdisciplinarietà decolonial de la Educación Matemática....</p> <p><i>Decolonial transdisciplinarity of Mathematics Education</i></p> <p>Milagros Elena Rodriguez Universidad de Oriente, Venezuela.</p>	<p>78</p>
<p>Síndrome congênita do zika vírus: a angústia materna entre o filho idealizado e o filho real.....</p> <p><i>Congenital zika virus syndrome: maternal anguish between the idealized son and the real son</i></p> <p>Karla Muniz Belém Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil. Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informacao Alvaro Melo Vieira, Brasil. Viviane Borges Dias Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil. Luciene Maria da Silva Universidade do Estado da Bahia, Brasil.</p>	<p>96</p>
<p>Uma análise do garantismo jurídico de Luigi Ferrajoli.....</p> <p><i>An analysis of Luigi Ferrajoli's legal guarantee</i></p> <p>Maurício Avila Prazak Escola Paulista de Direito, Brasil. Marcelo Negri Soares Unicesumar, Brasil. Júlia Ribeiro de Resende Escola Paulista de Direito, Brasil.</p>	<p>119</p>

<p>Memórias docentes: trajetória da passagem da modalidade presencial para a EAD.....</p> <p><i>Teachers' memories: trajectory of the transition from face-to-face to distance learning</i></p> <p>Alexandre Moroni Universidade Luterana do Brasil, Brasil. Cleusa Maria Gomes Graebin Universidade La Salle Canoas, Brasil. Patrícia Kayser Vargas Mangan Universidade La Salle Canoas, Brasil.</p>	<p>134</p>
<p>Desafios da in-visibilidade: representações sociais de ciganos em jornais brasileiros e portugueses.....</p> <p><i>Challenges of in-visibility: social representations of Roma people in Brazilian and Portuguese newspapers</i></p> <p>Julia Alves Brasil Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Mariana Bonomo Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.</p>	<p>150</p>
<p>Ageísmo: uma revisão integrativa da literatura em língua portuguesa.....</p> <p><i>Ageism: a intergrative review of portuguese language literature</i></p> <p>Diogo Henrique Helal Universidade Federal de Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco, Brasil. Lauro Oliveira Viana Universidade Federal do Piauí, Brasil.</p>	<p>171</p>
<p>Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior.....</p> <p><i>Academic literacy: reflections on reading and writing skills in higher education</i></p> <p>Raquel Amelia dos Santos Universidade La Salle Canoas, Brasil. Deivid de Souza Soares Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.</p>	<p>192</p>

Educational review on the effect of tourism on the improvement of the environmental conditions of the towns of the city of Taleghan (Iran).....	208
<i>Análise educacional sobre o efeito do turismo na melhoria das condições ambientais das cidades da cidade de Taleghan (Irã)</i>	
Leili Tamimi Islamic Azad University, Iran.	
Hamid Jafari Islamic Azad University, Iran.	
Katayoon Alizadeh Islamic Azad University, Iran.	
Hadi Qanbarzadeh Darban Islamic Azad University, Iran.	
Educational analysis on the pathology of the Civil Service Management Law with emphasis on the prevailing systemic approach to various areas of human resource management in government organizations in Iran.....	221
<i>Análise educacional sobre a patologia da Lei de Gestão da Função Pública com ênfase na abordagem sistêmica predominante em várias áreas de gestão de recursos humanos em organizações governamentais no Irã</i>	
Shirko Khosravi Nia Islamic Azad University, Iran.	
Farhad Nejad Irani Islamic Azad University, Iran.	
Gholamreza Rahimi Islamic Azad University, Iran.	
Seiied Abdollah Hojjati Islamic Azad University, Iran.	
Normas para publicação.....	240
<i>Guidelines for publication.....</i>	<i>247</i>

Editorial

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é a mais importante publicação *open access* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. Conhecida também por sua sigla, RCD, nossa revista recebe regularmente em fluxo contínuo artigos das mais diversas áreas de conhecimento com pesquisas, aplicações e debates caros sobretudo às áreas de educação, ensino e interdisciplinar, demonstrando o quanto a UNILASALLE-RJ prestigia a pluralidade de enfoques, abordagens e metodologias para a difusão do ensino e da pesquisa.

No presente editorial, diversamente do que fizemos nas edições anteriores, escolhemos fazer grata memória dos 12 anos de publicação contínua e crescente da RCD. Ademais, convidamos cada leitor a descobrir por si mesmo a variedade de temas, pesquisas, metodologias, enfoques e contribuições em cada um dos quatorze ótimos artigos publicados nesta edição da revista.

Em seu décimo segundo ano de existência, a *Conhecimento & Diversidade* celebra o seu vigésimo nono número de forma cada vez mais plural. Em sua rica história editorial já foram publicados mais de trezentos artigos de mais de seiscentos e trinta autores dos cinco continentes, cujos trabalhos constam distribuídos em doze volumes publicados regularmente, como exigido pelas bases indexadoras nacionais e internacionais.

Importa ressaltar também o processo contínuo de desenvolvimento, qualificação e aperfeiçoamento da RCD que levou a seu reconhecimento pela CAPES como qualis B2 na área Intersdisciplinar e B3 das áreas de Educação, Ensino, Direito e Psicologia. Além disso, como resultado deste trabalho, a RCD encontra-se atualmente indexada em mais de 10 bases nacionais e internacionais, dentre elas: Web of Science, REDIB, LatIndex, Ebsco, DOAJ, Dialnet, Sumários, Trove, Journal Tocs, CiteFactor, Google Scholar, para recordar as mais importantes.

Recordar as métricas já alcançadas pela *Conhecimento & Diversidade* é, sobretudo, fazer justa e grata memória dos autores, dos membros dos comitês científicos nacional e internacional, dos conselheiros e da nossa equipe editorial, com os quais construímos uma história de qualificação contínua a cada número publicado. O nosso reconhecimento, admiração e gratidão hão de ser sempre renovados à Profa Mary Rangel e ao Reitor da UNILASALLE-RJ, Ir. Jardelino Menegat. E, de modo especial, à Anna Farias, elo fundamental entre todas as pessoas que contribuem com cada etapa do fluxo editorial da RCD.

O maior legado das conquistas acadêmicas e científicas da Revista *Conhecimento & Diversidade* será a contínua inspiração das futuras gerações de seus autores e leitores para os quais dedicamos a cada dia nosso árduo e gratificante trabalho pela UNILASALLE-RJ.

Denise Salles

Editora

O movimento zapatista e a construção de uma educação não eurocêntrica e decolonial

The zapatist movement and the construction of non-eurocentric and decolonial education

Alessandro de Melo*

Débora Ribeiro**

Resumo

O Pensamento Decolonial Latino-Americano emerge de um grupo de teóricos localizados epistemicamente no sul do mundo, cujas reflexões partem da ferida colonial, daqueles que tiveram suas vozes e experiências suprimidas pela colonização e modernização. Diante disso, o objetivo que guia a escrita deste texto é analisar a proposta alternativa de educação encabeçada pelo movimento zapatista via pensamento decolonial, a fim de contribuir para uma construção curricular não eurocêntrica, decolonial e decolonizadora. As alternativas de educação dos movimentos sociais latino-americanos, como o zapatismo, apontam e já constroem uma educação decolonial e não eurocêntrica.

Palavras-chave: Currículo. Eurocentrismo. Colonialidade. Movimento zapatista.

Abstract

Latin American Decolonial Thought emerges from a group of theoretical epistemically located in the south of the world, whose reflections depart from the colonial wound, of those who had their voices and experiences suppressed by colonization and modernization. Therefore, what is writing guide of this text is to analyze the alternative proposal of education headed by the Zapatista movement through the decolonial thought, in order to contribute to a non-Eurocentric, decolonial e decolonizing curricular construction. The education alternatives of Latin American social movements, such as zapatismo, point out and already construct a decolonial and non-Eurocentric education.

Keywords: Curriculum. Eurocentrism. Coloniality. Zapatista movement.

* Doutor em Educação; Docente do PPGE e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Brasil; Coordenador do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História; Email: alessandrode Melo2006@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Unicentro, Brasil; Integrante do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História; Email: deboraribeiromsncom@msn.com

Introdução

O currículo tem uma história, ele é determinado socialmente, produzido dentro de um amplo contexto. Por meio dele, se traduzem concepções de mundo e sociedade, visões interessadas e particulares, ele se vincula a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural que produz identidades, significações, representações e concepções de mundo.

Aí se encontra o que Bourdieu e Passeron (1992) chamaram de dupla violência simbólica, ou seja, ao mesmo tempo em que a cultura da classe dominante é definida como a única cultura, tal processo é camuflado como natural e não analisado como algo fruto de relações sociais de poder. Complementam ainda esses autores, dizendo que, ao ser veiculada na escola a cultura dominante, tal processo acaba legitimando o código natural que possuem as crianças que advêm da classe dominante, enquanto as crianças das classes dominadas, por não possuírem proximidade com essa cultura, têm sua cultura desvalorizada e acabam enfrentando mais acentuadamente o fracasso escolar (SILVA, 2005).

O conhecimento ocidental eurocêntrico é aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do *locus* de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são totalmente negados enquanto válidos, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados. Um conhecimento intrinsecamente atrelado à modernidade/colonialidade do poder, do ser e do saber, mas que é afirmado enquanto neutro, objetivo e universal, que nega o passado e o presente de genocídios e epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2010) cometidos sob sua lógica.

Além disso, parte da naturalização das relações sociais do mundo moderno capitalista, das separações entre natureza e humanidade, por exemplo, que só corroboram a exploração irrefreada da natureza. Trata o capitalismo como última etapa na escala do desenvolvimento humano, o qual não é possível transgredir. Considera as relações de desigualdade e dominação em escalas regionais, nacionais e mundial como resultado das barreiras internas de cada país ou região, sem levar em conta que a constituição do capitalismo é em si opressora e desigual.

Diante disso, nossa preocupação é sobre a reprodução desse conhecimento eurocêntrico nos currículos escolares, já que ele se erige sobre o mito da modernidade (DUSSEL, 2000) e sustenta o eurocentrismo, contribuindo significativamente para a manutenção das relações coloniais/modernas de poder, ser e saber. Nosso intento é apontar uma proposta alternativa de educação – a zapatista –, que nos oferece uma perspectiva decolonial e não eurocêntrica de currículo e conhecimento. Para tanto, iniciamos com as contribuições do Pensamento Decolonial Latino-Americano, a fim de compreender o eurocentrismo e a colonialidade presente no conhecimento ocidental, para então apresentarmos algumas considerações para a construção de um conhecimento e currículo não eurocêntrico e decolonial a partir da proposta alternativa de educação zapatista no México.

Pensamento decolonial latino-americano: colonialidade e eurocentrismo

O pensamento decolonial latino-americano tem origem com o grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, formado por vários intelectuais da América Latina, alguns residentes nos Estados Unidos. Algumas figuras centrais para o trabalho do grupo são o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino/estadunidense Walter Dignolo e o filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel.

O primeiro elemento fundamental em uma incursão ao pensamento decolonial é o início da modernidade. Sob uma perspectiva eurocêntrica, o início da modernidade é historicamente atrelado ao século XVII com a Reforma, a Ilustração, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial no século XVIII, em países como França, Inglaterra e Alemanha. Nesta concepção, a modernidade é emancipação, uma saída do estado de imaturidade da humanidade para a razão como processo crítico, que pode proporcionar um novo tipo de desenvolvimento humano (DUSSEL, 2000).

Dussel (2000) afirma que a modernidade é um fenômeno mundial que se originou com as rotas marítimas e comerciais a partir de 1492 com o “descobrimento” da América, e não como um produto intra-europeu e local¹. É este o processo que configura a “primeira modernidade”, iniciada com as navegações de Espanha e Portugal; já a “segunda modernidade” inicia com a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Quijano (2007) adiciona à noção de modernidade iniciada a partir de 1492 uma outra face, a colonialidade². Com a colonização da América Latina, o emergente poder capitalista se faz mundial, seus centros hegemônicos se localizam sobre a Europa e como aspectos centrais desse novo padrão de dominação manifestam-se a modernidade e a colonialidade como duas faces da mesma moeda, ou seja, não existe modernidade sem colonialidade e vice-versa³. A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão de poder capitalista, torna-se global e sobrevive ao fim do colonialismo depois da Segunda Guerra Mundial. Enquanto colonialismo significa uma relação política e econômica, onde a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, a colonialidade emerge do colonialismo, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si através do ideal de mercado capitalista e de hierarquização racial da população mundial (MALDONADO-TORRES, 2007).

A esta relação de poder moderno/colonial/capitalista, Quijano denomina *colonialidad del poder*, que instaura desde a Conquista uma classificação social da população mundial a partir dos critérios de raça, trabalho e gênero.

¹ À diferença de Wallerstein, que considerava a modernidade associada ao Iluminismo, Dussel e outros pensadores decoloniais consideram a modernidade originada no momento mesmo de constituição do sistema-mundo (RESTREPO; ROJAS, 2010).

² Quijano utiliza a noção de “colonialidade” em vez de “colonialismo” para apontar as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os pós-coloniais, e para deixar claro que as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo, mas possui também uma dimensão epistemológica e cultural (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

³ Isso significa que ao mesmo tempo em que se define algo como moderno, algo ou alguém é definido como não moderno, ao mesmo tempo se define um interior e um exterior, “No hay un nosotros (modernidad) sin que al mismo tiempo se defina un no-nosotros, un ellos (no-modernidad)” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 18). É precisamente essa exterioridade da modernidade que se denomina diferença colonial por Mignolo (2000).

Subjaz que a partir de 1492 todo o mundo e todas as culturas são organizados conforme uma única narrativa universal eurocêntrica, como se antes disso não existisse história. Como resultado da inserção europeia pela força em todo o mundo, a Europa passa a ser considerada o modelo universal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades. Dessa forma, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a experiência histórica permitem definir os principais elementos do eurocentrismo como:

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder. (QUIJANO, 2000, p. 221-222)

O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento. Nesse sentido, os defensores da patente europeia da modernidade apelam para a história cultural do antigo mundo helênico-romano e ao mundo do Mediterrâneo antes da América para afirmar essa legitimidade. Para Quijano (2000), o que esse discurso esconde é que a parte realmente avançada desse mundo Mediterrâneo anterior à América era islamo-judaica. Também foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, a têxtil, a filosofia e a história, enquanto a Europa Ocidental estava dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural. Muito provavelmente a mercantilização da força de trabalho e a relação capital-salário emergiram dessa área e, posteriormente, se expandiram para o norte da Europa.

E esse grau de superioridade se justifica com relação aos graus de humanidade atribuídos às diferentes identidades. Em geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo estará de representar o ideal de humanidade. Para Maldonado-Torres (2007), assim como existe uma diferença epistêmica colonial que permite observar o funcionamento de uma colonialidade do conhecimento, existe uma diferença ontológica colonial que revela a *colonialidad del ser*.

Enquanto a diferença epistêmica colonial, ou simplesmente diferença colonial para Mignolo (2000), é um mecanismo hegemônico de subalternização do conhecimento não ocidental, que impõe a inferioridade e a diferença a quem se classifica para justificar a colonização, a diferença ontológica colonial, colocada entre o ser e o que existe abaixo dele, como um sub-outro, marcado como utilizável ou dispensável, permite uma diferenciação clara entre a subjetividade humana e a condição de sujeitos sem resistência ontológica. A colonialidade do saber (QUIJANO, 2000), hierarquiza os diferentes tipos de conhecimento, de forma que apenas o conhecimento produzido pela elite científica da Europa Ocidental é

considerado válido e legítimo, os demais conhecimentos são identificados como irracionais, míticos, arcaicos, etc.

Pensando nos currículos escolares, o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. Agindo dessa forma a escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos. Isso não significa que o conhecimento técnico, por exemplo, não deve ser ensinado nas escolas, ou que ele não é necessário em nosso contexto social, mas que é preciso equilibrar as forças em jogo, quer dizer, trabalhar em uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade de condições (SOUSA SANTOS, 2009).

Para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial: a experiência zapatista⁴

O Movimento Zapatista de Libertação Nacional – EZLN - emerge como referência mundial no âmbito de experiências contra-hegemônicas e anticapitalistas no cenário moderno, representando possibilidades concretas de autonomia diante das investidas globalizadoras e neoliberais. Para entender melhor o papel que a educação escolar adquire nesse contexto, é preciso compreender antes que, como os próprios zapatistas reconhecem, sua luta não se origina no fim do século XX, mas é continuidade de uma resistência histórica com 500 anos de luta contra a escravidão, da guerra de independência contra a Espanha e contra o expansionismo norte-americano, da luta para promulgação da Constituição e expulsão do Império Francês do território mexicano, depois contra a ditadura porfirista quando surgem seus próprios líderes, Emiliano Zapata e Pancho Villa, dos quais também são continuidade. O movimento zapatista emerge de um grupo historicamente oprimido pela colonialidade do poder, esquecido pelo governo mexicano.

O estado de Chiapas, no sudoeste mexicano, local da rebelião de 1994 e onde o movimento se aloca até hoje, possui grandes índices de marginalização e pobreza, sendo a população constituída por cerca de mais de um milhão de indígenas descendentes dos povos maias. Nos últimos dois séculos, o governo mexicano vem apostando em um discurso de modernização e desenvolvimento econômico que ameaça as terras indígenas. A partir da década de 1970, as políticas neoliberais aprofundaram o êxodo rural e a exclusão dos indígenas desse espaço econômico. O movimento já vinha se organizando desde então, mas o ponto crucial que levou à revolta armada em 1994 foi a anulação jurídica da proteção das terras comunais indígenas contra o avanço dos latifúndios e do capital internacional, no contexto das negociações do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Milhares de indígenas que formavam parte do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) declararam guerra ao governo do México em nome de democracia, liberdade e justiça para toda a população mexicana. Armados, ocuparam a sede de sete municípios de Chiapas orientados sob os seguintes pontos de luta: terra, alimentação, teto, saúde, informação, educação, cultura,

⁴ Outros exemplos de educação e currículo não eurocêntricos e decoloniais são as experiências desenvolvidas pela Pluriversidad Amawtay Wasi, no Equador; do Movimento Rural Sem Terra, no Brasil; da educação escolar quilombola, também no Brasil.

independência, justiça, liberdade, democracia e paz. A guerra deixou alguns mortos e dezenas de feridos, sendo que o movimento alcançou enorme visibilidade, atos de apoio e solidariedade de todo o mundo, além de ampla mobilização da sociedade civil mexicana exigindo abertura de diálogo e resolução pacífica do conflito (MARQUES, 2014).

A partir desse diálogo com a sociedade civil⁵, o movimento lança mão de estratégias pacíficas de resistência e construção da autonomia⁶. Hoje ocupam 27 Municípios Autônomos em Rebelia Zapatista (MAREZ), os quais estão divididos pelos cinco Caracóis, criados em 2003 e que representam os centros político-administrativos de autogoverno zapatista. Em cada Caracol também se reúnem as Juntas de Bom Governo (JBG), formadas por representantes escolhidos a cada três anos pelos municípios. O processo de autonomia foi intensificado a partir de 1996, após o descumprimento dos Acordos de San Andrés pelo governo⁷, os quais traziam importantes princípios indígenas para a construção de um novo pacto social. Com base nos sete princípios de mandar obedecendo⁸, as bases de apoio do EZLN formadas pelos MAREZ, Caracóis e JBG, pensaram e construíram escolas, hospitais e formas de auto-sustento a partir dos recursos naturais e da criação de animais.

No campo da educação formal os zapatistas incorporam o modelo da escola oficial, mas para transformá-la conforme suas necessidades políticas e culturais. Desde os Acordos de San Andrés, o projeto de educação que queriam os zapatistas centrava-se em dois princípios: interculturalidade e autonomia. A interculturalidade é entendida para o movimento de forma crítica, como bem pontua Walsh (2009), como projeto político, social, epistêmico e ético direcionado para a transformação estrutural e sócio-histórica para a construção de uma sociedade radicalmente distinta. E a autonomia implica no direito das comunidades indígenas de se autodeterminarem com relação a diversos aspectos educativos: organização escolar, definição de planos e programas de estudo e conformação dos seus próprios sistemas de ensino. Depois do descumprimento dos acordos, as iniciativas autônomas ganharam mais força e passaram a ter ação direta do EZLN, enquanto as ações do Estado se concentraram em programas compensatórios e de ampliação da cobertura em nível médio e superior, mas sempre com a mesma estrutura tradicional de educação tão criticada pelos zapatistas (GUTIÉRREZ, 2006).

Os zapatistas acusam a educação oficial de voltar-se apenas para a formação da mão-de-obra para o trabalho precarizado. As propostas de ensino oficiais são assimilacionistas e

⁵ O movimento se caracteriza por sempre realizar trocas de experiências e conhecimentos com a sociedade civil internacional. Um exemplo interessante é a Escuelita Zapatista realizada em agosto de 2013, um curso intitulado “a liberdade segundo as e os zapatistas”. Cerca de 1.500 pessoas foram convidadas em todas as partes do mundo para fazer parte do curso, com o objetivo de mostrar aos ativistas e movimentos uma análise dos acertos e erros das últimas décadas no movimento (MARQUES, 2014).

⁶ O EZLN hoje tem função de proteger as bases de apoio, dar suporte político às comunidades e ser porta-voz com a sociedade civil mexicana e internacional. As bases de apoio são constituídas por membros indígenas rebeldes, enquanto a articulação político-organizativa fica a cargo do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI), composto por membros do EZLN e das Juntas de Bom Governo (MARQUES, 2014).

⁷ Junto com essa decisão de não aceitar os acordos, o governo mexicano também deu início à crescente violência e violações dos direitos humanos em Chiapas. Um exemplo terrível é a matança que ocorreu em 1997, na comunidade de Acteal, onde 47 pessoas que estavam em uma celebração religiosa, na maioria mulheres e crianças, foram massacrados por 60 homens de grupos paramilitares. O caso permanece não resolvido. O governo também utiliza recursos econômicos, políticos e militares, como proteção e privilégios a grupos contrários ao movimento, censura dos meios de comunicação e implementação de programas assistencialistas. A isso ainda se soma o grande interesse internacional nas riquezas naturais dos territórios indígenas (MARQUES, 2014).

⁸ “Obedecer y no mandar. Representar y no suplantar. Bajar y no subir. Servir y no servirse. Convencer y no vencer. Construir y no destruir. Proponer y no imponer” (SOUZA, s.a., p. 3).

baseadas na homogeneidade cultural, sendo os alunos e alunas indígenas desconsiderados como sujeitos sociais e culturais distintos. Os alunos indígenas sofriam com grandes índices de repetência, evasão e analfabetismo, eram objeto de preconceito e racismo nas escolas, o que só dificultava ainda mais sua situação precária de acesso à educação, já que muitos tinham que trabalhar desde pequenos. Por tudo isso e pelo abandono que a população indígena sofreu do governo mexicano com relação à educação também quantitativamente, os zapatistas ergueram-se com propostas de educação centradas na sua cultura e nas necessidades diárias de luta e resistência.

A organização da educação autônoma não ocorreu de forma homogênea, mas com características semelhantes, seu maior ou menor desenvolvimento depende dos recursos, necessidades e prioridades de cada região, já que ocorre conforme a organização administrativa do território nos cinco Caracóis. A função dessa educação outra não é formar para o mercado de trabalho, mas sim para as necessidades do povo zapatista, para o reconhecimento e garantia dos seus direitos. Os objetivos e o que se deseja dessa educação são anunciados no II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo, realizado em 2007 em Chiapas:

Que queremos conseguir com essa nova educação autônoma? Nessa nova educação autônoma queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus de estudo ou a má organização da educação no sistema capitalista. Queremos também conseguir a participação de meninos e meninas, jovens, adultos entre homens e mulheres, por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque eles e elas são os que guiaram nossos passos dentro de nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país, mundo, a nossos meninos e meninas. Também queremos uma educação que fortaleça nossa cultura, nossa língua materna, nossa própria forma de educação em cada família. Queremos uma educação também que nos ensine o coletivismo, a unidade, a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder às necessidades de nossos povos de acordo com a região onde vive. Queremos uma educação que nos ensine alguma técnica de trabalho, que nossas comunidades, de todos os trabalhos que estamos realizando em nossas comunidades. Queremos uma educação onde se respeite nossa cultura e não zombem dela. Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeite a sabedoria e se dá valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame também a vida de nossa mãe natureza. (SANTOS, 2008, p. 76).

Pode-se perceber pelo relato que essa proposta de educação rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação cultural e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições, saberes. E deve ser útil para a sociedade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo em que acreditam e querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. A educação colonizadora é rechaçada e em seu lugar são afirmadas as línguas indígenas, os conhecimentos socialmente úteis, reconhecendo a importância da cultura e do ser indígena. E isso acontece na forma de

diálogo, pois os conhecimentos modernos não são totalmente rejeitados, nem a cultura indígena totalmente reconhecida como positiva, como no caso do machismo cristalizado. E um dos pontos importantes é justamente a construção da igualdade nas relações entre homens e mulheres, meninas e meninos. O que aponta que os e as zapatistas reconhecem que para haver democracia, liberdade e justiça para todos é preciso que antes as desigualdades entre masculino/feminino sejam superadas. Essa também é uma forma das mulheres zapatistas retomarem seu papel político, social e epistêmico negado pela colonialidade do poder.

Com relação à organização da educação, um primeiro ponto a destacar é a nomeação dos promotores e promotoras de educação pelas comunidades em assembleias⁹. Essas assembleias têm um poder de orientação, decisão e delegação de funções em matéria educativa. Participam não apenas pais e mães de alunos e alunas, mas também demais membros da comunidade, jovens e anciãos, alunos e alunas. Como afirma Baronnet (2010), uma nova política educativa está sendo construída, oposta ao centralismo uniformizador e baseada na autonomia de fato e democracia direta dos povos indígenas. Nas assembleias, são decididos aspectos sobre planos e programas educativos, avaliação dos alunos, decisões sobre festas e calendários escolares. Com relação ao currículo, cada zona delimitou as matérias com que trabalha, no entanto, existem disciplinas comuns a todas: línguas; matemática; história; vida e meio ambiente.

No Caracol de La Realidad e Morelia, os objetivos para essas disciplinas são melhor explicitados. Na disciplina de línguas, ensina-se leitura e escrita das línguas maternas indígenas e do castelhano, a ênfase está na recuperação das línguas maternas. Em matemática, o enfoque é o ensino das quatro operações básicas e a resolução de problemas relacionados com as necessidades dos povos, também visa-se recuperar saberes tradicionais, como o sistema de numeração e medição dos antepassados. Na matéria de história, a preocupação é contar a verdadeira história, não a oficial, por meio de investigações com os anciãos, utilizando lendas, contos e histórias familiares. Em vida e meio ambiente, trabalha-se o uso e conservação do meio ambiente. Como tema transversal, que deve estar presente em todas as áreas, existem conteúdos relacionados às demandas e princípios zapatistas. Percebe-se como é recorrente a preocupação com a valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas, não são aceitos os conhecimentos que não estabeleçam relação direta com a vida dos povos indígenas, conhecimentos abstratos e descontextualizados que falam de outra realidade e deslegitimam o saber desses povos.

Há ainda a preocupação de que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma que os alunos e alunas possam participar ativamente desse processo, sem medo de serem reprimidos ou rejeitados. Por isso, a avaliação deve ser feita em conjunto entre pais, autoridades educativas e a comunidade, com ênfase no que o aluno aprendeu e não em hierarquizar e atribuir valores apenas quantitativos sobre a aprendizagem, pois isso é reconhecido como fator de desestímulo e que incita a competição e menosprezo aos que possuem maior dificuldade. A relação entre aluno e professor deve ser dialógica e pacífica, o ensino sem a separação entre teoria e prática e sempre prezando pela cultura indígena, pelo amor e respeito à natureza e à terra. O ensino não pode ser apenas memorístico, nessa proposta ele se relaciona com as outras atividades da comunidade, a fim de contribuir com a vida produtiva, com o exercício do

⁹ Os promotores e promotoras são escolhidos em função de possuírem conhecimentos escolares, como saber ler e escrever. Em seguida, há a preocupação com sua formação, que primeiro pode ocorrer com a ajuda de organizações civis, mas depois passam a ser realizadas pelos próprios promotores na comunidade. Os promotores e promotoras são responsáveis pelas aulas e não recebem salários, apenas apoio das comunidades para o seu sustento.

autogoverno, com os serviços de saúde. E esse trabalho deve ocorrer de forma coletiva, enfatizando relações de companheirismo até mesmo entre alunos e promotores, pois isso respeita a cosmovisão indígena e é contrário aos valores capitalistas de individualismo.

Enquanto a teoria crítica apresenta dificuldades na imaginação do fim do capitalismo e colonialismo, na construção de sociedades outras, os zapatistas demonstram que a própria teoria crítica é eurocêntrica por imaginar esse fim de modo homogêneo e universal. Emerge uma Epistemologia do Sul (SOUSA SANTOS, 2007) a partir da ferida colonial, das vítimas da modernidade/colonialidade que tiveram suas experiências, conhecimentos e modos de ser inferiorizados, ontologicamente negados e hierarquicamente distribuídos na escala de poder global de forma inferior. A revolução epistêmica que realizam torna possível que sejam ampliadas as possibilidades de experiências, negam a homogeneidade e universalidade moderna. Colocam em foco outros saberes e lógicas, temporalidades, agem para o reconhecimento das recíprocas desigualdades, daquilo que acontece localmente e para o reconhecimento e valorização dos sistemas alternativos de produção, respeitando a mãe natureza. É um conhecimento que não reconhece as linhas visíveis e invisíveis que distinguem entre o que é considerado conhecimento e o que é apenas mito e irracional. Um movimento que constitui uma globalização contra-hegemônica na luta contra a desigualdade e exclusão (SOUSA SANTOS, 2010).

Os zapatistas não acreditam nas grandes narrativas modernas e eurocêntricas, onde o Norte global radica como ápice do desenvolvimento humano, acreditam na revalorização e reconhecimento da sua trajetória histórica de luta e resistência. Atuam contra o desperdício de experiências (SOUSA SANTOS, 2009) e negam as falsas separações eurocêntricas entre especialistas que produzem conhecimento válido e não especialistas, pois sabem da importância do seu conhecimento para manutenção da vida e da natureza. A educação autônoma demonstra que a falsa neutralidade e universalidade do conhecimento científico é desacreditada, desse modo, acreditam em um conhecimento que não parte da objetividade e neutralidade, mas sim da vivência, resistência e desejos gravados na sua história enquanto coletividade. A educação é entendida como uma responsabilidade de todos da comunidade, sendo importante que decisões sejam tomadas coletivamente e sempre em respeito à sua cosmovisão. Nesse sentido, uma educação que envolve toda a comunidade e que só tem sentido em torno dela é construída de forma dialógica, autônoma e com participação ativa. Por tudo isso e principalmente por terem se tornado uma espécie de exemplo global de construção alternativa de sociedades, os zapatistas atuam construindo um mundo melhor de forma decolonial e não eurocêntrica.

Considerações finais

A educação pensada e realizada dentro zapatismo é decolonial e decolonizadora. Na medida em que se rompe com pressupostos e paradigmas moderno/coloniais, assim como, com o modelo de educação oficial, essa educação transforma o pensamento e a ação eurocêntricos. Trabalha para a construção de alternativas de conhecimento, experiências e transformações possíveis. A construção de modelos alternativos de educação ocorre com a realização da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), pois os movimentos sociais fazem uma reconstrução baseada nas melhores contribuições do paradigma ocidental e outros paradigmas. Com todas as suas lutas, pensamento e práticas de transformação e autonomia, os movimentos

sociais constroem cotidianamente uma sociedade intercultural não só na educação, mas que caminha para a interculturalidade no sentido amplo, nos diversos âmbitos da sociedade. Uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber.

Lembrando que, como afirma Zibechi (2014), nem o Quilombo de Palmares nem os caracoles zapatistas prefiguram a sociedade do futuro, mas representam de fato a sociedade outra realmente possível. Isso porque a prefiguração remete a uma aproximação gradual da sociedade desejada, e os oprimidos não têm outra opção a não ser dar um golpe capaz de mudar radicalmente sua situação, como o levante zapatista de 1994. “Nos espaços que liberam, nos territórios onde se assentam, desenvolvem a vida que querem levar” (p. 13). Nos estados modernos, uma guerra civil legal é instaurada diariamente para eliminar aqueles que o sistema considera sobrantes e esse sistema não pode ser reformado, apenas destruído. Inclusive a democracia é como uma forma de ilusão de participação e representação. Por isso, a proposição dos movimentos sociais não é mudar o mundo como uma totalidade, a exemplo do socialismo, porque se entende que o todo não tem primazia sobre as partes, todas heterogêneas e descontínuas, intenta-se mudar o mundo criando algo diferente. Para superar a inferiorização que o colonialismo lhes imputou, necessitam criar algo novo e não lutar para repartir o que existe, pois assim correm o risco de repetir o processo de dominação. Com suas práticas e pensamento, já constroem esse mundo outro diariamente.

Referências

BARONNET, B. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/13428>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

GUTIÉRREZ, R. N. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (1994-2004). **LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos**, México, v. 1, n. 1, p. 92-111, jun. 2006. Disponível em: <liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/199/182>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El giro decolonial:**

reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MARQUES, L. A. B. G. **Democracia, justiça, liberdade:** lições da escolita zapatista. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MENDES, C. F. Os zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: SIMPÓSIO TRABALHADORES E PRODUÇÃO SOCIAL, 1, 2011, Sumaré, São Paulo. **Anais...**, Sumaré: CEMOP, 2011, p. 1-11.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 56-85.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-249.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Popayán, Universidad del Cauca, 2010.

SANTOS, J. S. dos. **O movimento zapatista e a educação:** direitos humanos, igualdade e diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, L. P. de. **O Movimento Zapatista e seu projeto de emancipação:** elementos de uma educação não formal para a autonomia. S. a. Disponível em: <<http://www.estudosmayas.net/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SOUZA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: _____. MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

_____. **Conocer desde el Sur:** para una cultura política emancipatoria. Bolivia: CLACSO, CIDES – UMSA, Plural Editores, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Universidad de Chile.** 2009. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ZIBECHI, R. Colonialismo e movimentos antissistêmicos. Trad. Alessandro de Melo. In: **Descolonizar la Rebeldía.** (Des) colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en acción. 2014.

Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva

Development of teaching materials for inclusive education

Ruth Maria Mariani Braz*

Sandro Medeiros Portella**

Isabela Pinto Vilela***

Fátima Cristina Andrade da Silva****

Luis Otávio Pimentel dos Santos*****

Elias dos Santos Silva Junior*****

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto*****

Resumo

A relevância social e pedagógica do tema: desenvolvimento de materiais didáticos para atender a todos e com todos tem sido ofertada em cursos de pós-graduação no Brasil, como, por exemplo, o curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Assim, a nossa ação, neste artigo, é divulgar os materiais criados ou adaptados, como recursos pedagógicos, que são produzidos através do Núcleo de inclusão Projeto Galileu Galilei. Utilizamos a metodologia qualitativa com resoluções de problemas, firmados na diversidade e na inclusão. Realizamos um levantamento bibliográfico e o teste in locus de cada material, a fim de validar perante a comunidade escolar os produtos aqui apresentados. Os resultados foram a criação de materiais como: cartilha de Bullying para surdos; jogos de sensibilização para inclusão de todos nas aulas de Educação Física; catálogo com os livros de literatura em Libras; CriarteLibras; mapas táteis adaptados para cegos e o site contendo todos os resultados: <https://projetoGalileuGalilei.wordpress.com/>. Todos os recursos poderão ser uma alternativa para uma nova organização do saber entendemos que estamos proporcionando o acesso ao conhecimento, à comunicação e a aprendizagem de qualidade.

* Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Docente no Curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da UFF e no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), RJ, Brasil; Email: ruthmariani@yahoo.com.br

** Mestre em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Pesquisador no Núcleo de Inclusão Galileu Galilei, BR/UFF, Brasil, Professor na Fundação Municipal de Educação de Niterói, Brasil; Email: sandro_portella@hotmail.com.br

*** Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora no Colégio Pedro II, RJ, Brasil; Email: isabelavilela@hotmail.com

**** Mestre Profissional em Diversidade e Inclusão pela UFF, RJ, Brasil; Email: fatimaandrade06@gmail.com

***** Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF; Pesquisador na Fiocruz, RJ, Brasil; Email: otaviopimentel@bol.com.br

***** Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF, Doutorando em Ciências Tecnologia e Inclusão pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn/UFF, RJ, Brasil; Pesquisador na área de Tecnologia Assistiva destinada à Deficiência Visual aplicando a Eletrônica e a Computação em Mapas Táteis; Email: eliasjk@gmail.com

***** Doutorado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Professor na UFF, RJ, professor convidado no Programa de Mestrado em TICs na Universidade Tecnológica do Panamá, Líder do grupo de pesquisa: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação; Email: crespo.sergio@gmail.com

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Palavras-Chave: Equidade. Núcleo de Educação Inclusiva. Projeto Galileu Galilei. Formação docente e perspectiva inclusiva.

Abstract

The social and pedagogical relevance of the theme: development of teaching materials to serve everyone and with all were offered in postgraduate courses in Brazil, such as a professional master's degree in Diversity and Inclusion at the Fluminense Federal University. Thus, our action in this article is to disseminate the materials created or adapted, as pedagogical resources, which are applied through the Galileu Galilei Project Inclusion Center. We use the qualitative methodology with problem solving, based on diversity and inclusion. We carry out a bibliographic survey and a test in place of each material, a valid purpose for the school community or products published here. The results were the creation of materials such as: Bullying booklet for the deaf; awareness games for inclusion of all physical education classes; catalog with books of literature in Libras; Create Type; adaptable maps for games and website containing all results: <https://projotogalileugalilei.wordpress.com/>. All resources can be an alternative for a new organization of knowledge. We understand that we are using quality access to knowledge, communication and learning.

Keywords: Equity. Inclusive Education Core. Project Galileo Galilei. Teacher training and inclusive perspective.

Introdução

A educação atualmente tem um grande desafio na inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Esse desafio é ainda maior quando se analisa o acesso à educação básica. A educação inclusiva vem sendo alvo de inúmeras discussões políticas educacionais. Reitera-se que o acesso do discente com deficiência na escola por si só não garante a eficácia do processo ensino-aprendizagem, muito menos sua permanência até o fim do ciclo iniciado.

Em Portugal e no Brasil, como em outros países, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho deve garantir acessibilidade total ao conhecimento necessário em todas as áreas de conhecimento, pois os dois países assinaram as metas do milênio perante a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e uma delas era ofertar o ensino básico de qualidade para todos.

As políticas internacionais como a declaração mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca tratam da inclusão e da luta contra a discriminação cobrando responsabilidades governamentais, permitindo que ações contra a exclusão das pessoas com deficiência sejam constantes em todos os países.

A política educacional brasileira garante que o ensino deve ser universal para todos sem exclusão de raça, credo ou pessoa com deficiências. No entanto, na prática observamos que só leis, decretos, resoluções e pareceres não mudam o cenário nacional da exclusão e sim só atores envolvidos no processo.

As universidades tinham um prazo de até 2015 de se adaptarem as legislações vigentes, mais só a inserção da disciplina Libras, e Braille no currículo não garante a transformação da sociedade. É o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

e esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal.

Denari (2006) ressalta a importância do empenho dos cursos de formação docente para atender às pessoas com qualquer tipo de impedimento

Sem dúvida, a proposta de uma educação inclusiva supõe a verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obriga a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre conhecimentos. Para tanto, a formação docente em educação tem de ser mais especializada para atender a diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo de necessidades educacionais especiais (DENARI, 2006, p. 56).

Com isso, gostaria que aqui discorrer e divulgar sobre as adaptações curriculares que os nossos alunos de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão vêm criando e devolvendo a sociedade um retorno do investimento dos seus estudos em uma Universidade pública brasileira.

A maioria dos nossos discentes do curso de mestrado profissional em diversidade e Inclusão, atuam como professores de várias redes municipais, estaduais e até mesmo federais, por isso o nosso curso de pós-graduação tem como objetivo capacitar indivíduos graduados para a prática profissional transformadora através de metodologia científica reconhecida; com ênfase à instrumentalização para a prática diária em serviço.

Este curso está voltado para um público preferencialmente externo à academia e destina-se a gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a inovação e aperfeiçoamento tecnológico visando a inclusão das pessoas com deficiências. O atendimento a todos os alunos, não necessita modificar os objetivos dos professores, mas reorientar-se na busca de garantir o desenvolvimento da aprendizagem e na construção do conhecimento de modo significativo.

Com isto, ofertamos uma formação continuada dos professores em serviço, repensando num currículo (interdisciplinar, transdisciplinar e generalista) onde possamos enfrentar os problemas gerados pelo aumento da violência e de deterioração da qualidade de vida dos cidadãos na cidade ou no campo.

Muitas destas pesquisas foram desenvolvidas visando a inclusão escolar e é na escola que muitas vezes os cidadãos, desenvolve o sentimento e ações que constrói uma comunidade cooperativa, necessitando estar tolerante a diversidade e a demanda. A Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 dispõe sobre normas e critérios para promoção da acessibilidade. De acordo com a mencionada lei em seu artigo 2º, inciso I, acessibilidade é:

[...] possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com possibilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Acerca do conceito de acessibilidade exposto acima e pensando nas especificidades das pessoas com deficiências, de acordo com Bersch (2017, p. 4) “os recursos de Tecnologia Assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam”.

É necessário que o professor, a partir do momento que passa a ter ciência da presença da pessoa com deficiência em sala de aula, busque o caminho mais eficiente e produtivo para traçar com ele e para que tenha êxito nas atividades dentro das suas potencialidades e nesse artigo estamos divulgando a funcionalidade dos materiais que criamos para atender a essas necessidades.

Metodologia

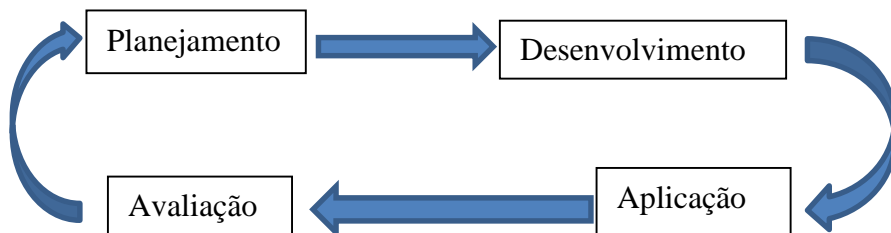
Utilizamos a metodologia qualitativa com resoluções de problemas, firmados na diversidade e na inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Minayo (2012) é sucinta em suas palavras quando afirma que a base para a pesquisa qualitativa é a interpretação da realidade, privilegiando a compreensão do comportamento e depoimentos por meio dos participantes investigados. Sacristán (2002) clareia nossas ideias acerca da diversidade:

A diversidade alude à circunstância dos sujeitos serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforma-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação de ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação do poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e participar dos bens sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

A inclusão prevê à participação de todos em uma sociedade na condição de cidadão, tendo acesso a todos os direitos e deveres. A Educação Inclusiva preconiza que o acesso e a permanência do discente com deficiências no ensino regular, o combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas. Em sua essência, toda educação seria especial uma vez que deveria responder às características e necessidades educacionais específicas de cada indivíduo.

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico e o teste in lócus de cada material aqui apresentado nos resultados a fim de validar perante a comunidade escolar e para que pudesse fundamentar as nossas práticas diárias. Para aplicação dos testes, foram realizadas parcerias institucionais e todas os produtos passaram por um percurso de planejamento participativo, desenvolvimento, aplicação e avaliação. Se o material ou a ferramenta desenvolvida não obteve o sucesso desejado, retroalimentamos com um novo planejamento e assim criamos o nosso sistema da metodologia.

Gráfico 1 – Fluxograma da nossa metodologia



Fonte: Arquivo pessoal.

Trabalhamos com uma pedagogia crítica voltada ao respeito das diferenças e ao intercâmbio contínuo entre educadores e educandos. Trabalhamos através da pedagogia de projetos, com articulação de uma rede colaborativa que contribuiu para avanços e as futuras gerações de alunos da educação básica, poderão usufruir das adaptações ao currículo vivo, a uma educação transformadora onde todos se sintam felizes e incluídos e tenham uma melhoria na sua qualidade de vida.

Todas as nossas ações foram intencionais e pressupõem uma mudança na pessoa para melhorar e se aperfeiçoar e nesse sentido o processo educativo pode alcançar distintos graus, mas é inacabado em sua prevenção de atender a todas as demandas de uma escola que tenha uma proposta inclusiva. Todas as pesquisas aqui relatadas passaram pelo comitê de ética da Universidade Federal Fluminense.

Resultados

A escola que defendemos e temos tentado implementar procura viabilizar a democracia, a ética de um projeto humanista solidário, a autonomia e a emancipação dos cidadãos em uma sociedade. A escola que defendemos deve ser um espaço de cultura, com um palco do espetáculo da vida, com um currículo flexível, acessíveis para todos e pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural a serem compartilhados com outras gerações.

A satisfação econômica é o resultado de um objetivo alcançado (como, por exemplo, um novo produto em uma firma, ou um novo projeto sendo desenvolvido nas escolas) e não um fim em si mesmo. Assim, poderemos ir identificando novos valores a serem trabalhados, melhorando e ou modificando conceitos, produtos e concepções a respeito de um determinado assunto. O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos discentes envolvidos abrange uma ação coletiva maior, interdisciplinaridade e responsabilidade social compartilhada.

A pluralidade de conteúdos e de situações que devemos administrar enquanto professores, implica em um processo fundamentado de decisão. Com uma clientela tão diversa, os objetivos devem ser pensados para promover o desenvolvimento e as potencialidades dos

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

discentes tenha ele qualquer impedimento ou não. Assim a função do professor não fica restrita em transmitir o conhecimento, mas possibilitar o acesso e a equidade.

Pensando nisso, desenvolvemos a pesquisa cujo título era “Trabalho de campo em Biologia Marinha e seus desdobramentos como metodologia visando ao ensino inclusivo na formação de licenciandos em Ciências Biológicas” (DOS SANTOS et al, 2020. Espera-se, portanto, que os licenciandos em Biologia vivenciem uma metodologia alternativa que possa privilegiar o conjunto dos sentidos e a troca de experiências para sistematização de conhecimentos em sala de aula, em benefício de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo em uma sala de aula. Proporcionamos aos licenciandos uma experiência de olhos fechados, manipularam e exploraram as características dos organismos marinhos previamente coletados, como também os colaboradores cegos e descrevendo-os para os licenciandos que novamente de olhos fechados confeccionaram um segundo modelo com base nas características descritas pelos cegos, para efeitos de comparação, conforme a figura 1.

Figura 1 – Manipulação dos seres marinhos por licenciandos videntes



Fonte: Arquivo pessoal.

Foram aplicados dois questionários para avaliar percepções de licenciandos relativas a práticas inclusivas, relativas à metodologia desenvolvida de ensino inclusivo, em particular, antes e após o trabalho de campo. Os resultados nos permitiram concluir que o simples fato de aproximar videntes e cegos ao ar livre, em condições lúdicas de aprendizagem, possibilitou mudanças positivas de percepções dos licenciandos sobre habilidades e potencialidades dos cegos. Concluímos, que a metodologia desenvolvida tem potencial como prática alternativa de ensino que privilegia o conjunto dos sentidos e a troca de experiências para a promoção da inclusão de pessoas cegas (DOS SANTOS, et.al. 2020)

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

As adaptações de pequeno porte, as tecnologias assistivas, a comunicação através da Libras, o ensino do Braille, foi parte do currículo de formação dos nossos alunos do curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão, para que atendam a diversidade. Estes conhecimentos básicos para trabalhar em educação inclusiva e em educação especial, está previsto nas diretrizes da educação especial e nas novas políticas de inclusão das pessoas com deficiências (GARCIA; 2013).

Existe ainda muita desinformação sobre a Língua Brasileira de sinais (Libras) nas escolas e as metodologias pedagógicas pensadas para este público respeitando as suas singularidades linguísticas. Detectamos isso e desenvolvemos vários projetos onde pudéssemos auxiliar a divulgação dessa língua, como, por exemplo: Canções em libras; vídeos-aulas para artes; adaptações de histórias da literatura brasileira; criação dos glossários.

Com o projeto “Canções em Libras: o uso da música como recurso pedagógico no ensino da língua brasileira de sinais para alunos ouvintes em cursos de ensino superior”, concluímos que o aprendizado da música ajuda no desenvolvimento cognitivo, sobretudo nos aspectos semânticos e nos sistemas de memória. A música configura-se em uma forma de linguagem e pensamento. Nos dias de hoje a música se faz presente em vários lugares, pois ela é uma linguagem universal entre os ouvintes, utilizada como forma de sensibilizar o outro para uma causa de terceiro, porém esta causa vai variar de acordo com a intenção de quem a pretende. A música é um veículo, de comunicação que expressa os sentimentos, ideias, e emoções, assim como a Libras, e por essa razão, usamos como uma ferramenta de sensibilização para divulgar desta Língua entre os ouvintes. A figura 2 mostra uma aula de musicalidade em Libras que continuamos a desenvolver nos espaços públicos.

Figura 2 – Aula de musicalidade em Libras



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Com o projeto: “**A sustentabilidade e a criatividade em videoaulas de artes com legendas em Libras**” foi mais um projeto defendido por Noemi Horowicz, membro participante do nosso grupo, onde criamos videoaulas com legendas em Libras, abordando conteúdos direcionados à sustentabilidade, com base no reaproveitamento de materiais e confecção de brinquedos e objetos artísticos. Utiliza-se como metodologia a pesquisa aplicada e participativa e a base de tudo isso é a possibilidade de investir nas artes visuais como o fio condutor para a execução deste projeto. Apresentamos como resultados cinco videoaulas, que passam ser um novo produto com uma boa aceitação pelos usuários da língua de sinais, cujas URL são: <https://youtu.be/via5TN-G-uY>; <https://youtu.be/kOKFDIzcXs0>; <https://youtu.be/Cw5Sqli8f3U>; <https://youtu.be/vbIuaDrfCXA>; <https://youtu.be/qTXeHdmpx8A>.

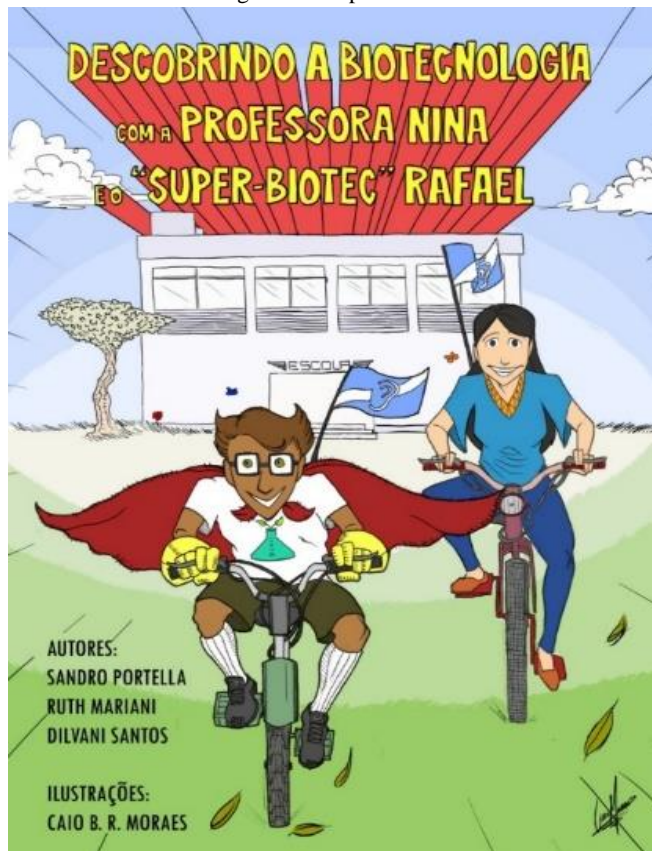
Para a divulgação do trabalho, criamos páginas nas redes sociais como Youtube e Facebook com o nome de **CriarteLibras**. O trabalho de artes com alunos surdos desperta a atenção para a formação de um cidadão mais consciente e inserido na sociedade, além de promover a importância do criar, inventar, reutilizar e transformar na perspectiva da sustentabilidade social (HOROWICZ, 2016).

A língua de sinais não corresponde a língua falada ou escrita verbal. Quando o aluno incorpora o conhecimento e os aplica na vida podemos considerar que houve uma aprendizagem significativa, essa passou a hospedar em seu corpo. Construir uma escola agradável e prazerosa em que o aluno se sinta protagonista do processo de construção de sua aprendizagem.

Ainda visando à inclusão do surdo, desenvolvemos a pesquisa: “O Uso do livro infantil para divulgação dos benefícios da biotecnologia no meio ambiente e saúde, para ouvintes e surdos” (PORTELLA, 2018); produzimos um livro infantil cujo título é Descobrimos a Biotecnologia com a professora Nina e o super Biotec Rafael, conforme a figura 3.

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Figura 3 – Capa do livro



Fonte: Arquivo pessoal.

O nosso objetivo com esta publicação é a divulgação do conceito de biotecnologia para público infantil, no concernente à promoção da saúde que se faz necessária na atual conjuntura onde o sedentarismo prevalece, principalmente, na idade escolar, predominantemente pelo uso de computadores e smartphones que invadiram as residências e escolas e mudaram hábitos infantis que culminam na falta de exercício físico e levam ao aparecimento de doenças graves nessa população.

Globalmente, em 2015, o número de crianças com sobrepeso com menos de cinco anos é estimado em mais de 42 milhões. Desta forma, essa pesquisa intencionou divulgar, de forma lúdica, a prática do ciclismo bem como os benefícios da biotecnologia para promoção da saúde, para crianças surdas e ouvintes, através de um livro de história infantil, acompanhado com conteúdo acessível para surdos em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A segunda etapa desse projeto foi realizada com a confecção de um livro novo, usando a personagem professora Nina (criada no livro “Joana e sua bicicleta...”), em sua atuação na sala de aula com crianças surdas, ensinando o conceito de biotecnologia e seus benefícios da

saúde, focando o exercício aeróbico (ciclismo) como protótipo de ferramenta biotecnológica para promoção da saúde. Sendo assim, esse projeto gerou dois produtos: 1) um vídeo com a tradução em Libras do livro "Joana e sua bicicleta: segredos sem fim" que foi o ponto de partida para a confecção do livro criado nessa dissertação; 2) a criação de um livro infantil que apresenta e divulga o conceito da biotecnologia e seus benefícios em prol da promoção da saúde, pautado numa perspectiva bilíngue (português-Libras) (PORTELLA, 2018).

O corpo não é apenas biológico, natural de qualquer cidadão é a essência da comunicação. Nós, seres humanos, somos sensíveis e permeáveis as palavras e essas podem provocar várias emoções como por exemplo: alegria, ódio, raiva, dor, tristeza, prazer. Pensando nisso, desenvolvemos a pesquisa: **“Jogos de sensibilização para aulas de Educação Física”** (VILELA, 2017). A presente pesquisa sobre Educação Física e Inclusão foi elaborada a partir de um levantamento bibliográfico a fim de verificar a produção sobre a temática voltada para a qualidade na formação dos professores que estão atuando com os alunos com deficiência dentro das escolas. A partir desse levantamento, constatando em diversas produções o sentimento de despreparo dos professores, a escassez de material voltado especificamente para aulas de Educação Física.

Pensando essa obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, é indiscutível que os profissionais que atuam nessa área devem estar capacitados para atender a todos os alunos com igual qualidade, proporcionando a cada aluno a possibilidade de se desenvolver dentro das suas potencialidades, ser avaliado de acordo com suas especificidades, de forma que não seja prejudicado pelo todo, além de ter acesso aos conteúdos trabalhados de maneira estratégica pensada pelo professor.

Por muito tempo, as aulas de Educação Física foram ambientes de exclusão social, desconfortáveis e incômodos para diferentes públicos. Por isso, construímos um site, voltado para professores de Educação Física; que reúne diversos jogos cooperativos e atividades para trabalhar com alunos de todas as idades, com diferentes deficiências, todos os resultados se encontram no endereço: <https://jogoseinclusiva.wixsite.com/jogodesensibilizacao>.

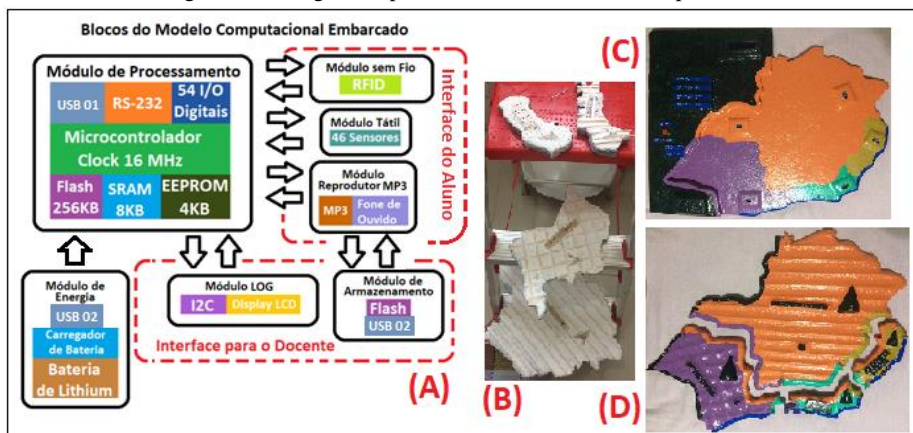
Esses jogos de sensibilização visam à participação de todos e a uma melhor abordagem por parte do professor.

Com a pesquisa: “a internet das coisas e a plataforma arduíno como computação embarcada em mapas táteis: uma avaliação dessa tecnologia assistiva para o ensino das pessoas ouvintes com deficiência visual”, (SILVA JÚNIOR, 2018), apresentamos uma Tecnologia Assistiva (TA) desenvolvida através de uma computação embarcada no intuito de somar os sentidos da audição ao tato em um mapa tátil que aborda, como exemplo, o conteúdo geográfico das características políticas da Região Sudeste do Brasil, a explicação deste material se encontra disponível no endereço do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Obn9GdohCkk&t=69s>.

Na figura 4, temos Design Computacional e Estrutural do Mapa Tátil

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Figura 4 – Design Computacional e Estrutural do Mapa Tátil



Fonte: Arquivo Pessoal.

Silva Júnior, (2018) menciona que sobre os mapas táteis:

Não existem limitações para a sua implantação, uma vez que essa tecnologia pode ser embarca em mapas ou plantas táteis que abordem diversos temas. Esta TA explora uma arquitetura computacional baseada nos princípios da Internet das Coisas, sendo sustentada pela Plataforma Arduino que controlam 46 sensores acionados pelo tato, promovendo uma interação entre o aluno e o mapa Computação Embarcada em Mapas Táteis (CEMT) provido pela soma dos sentidos do tato e da audição. A tecnologia empregada no CEMT é explorada pelo docente para proporcionar mais qualidade no processo de ensino/aprendizagem e autonomia aos estudos dos seus discentes ouvintes com deficiência visual (SILVA JÚNIOR, 2018, p. 1).

Silva Junior (2018, p. 61), conclui que com a construção do mapa CEMT, através da:

Prototipagem Evolutiva nos permitiu a construção de recursos/materiais educacionais mais democráticos e inclusivos, pois proporcionaram tanto aos Professores de Geografia, quanto as pessoas com deficiência visuais serem protagonistas no processo de criação e desenvolvimento de um produto em que eles próprios são os potenciais consumidores.

Trabalhamos sempre respeitando as pessoas com deficiências para que possam ter apoio escolar a fim de amenizar as distorções que ocorrem hoje no acesso e na permanência deles nos espaços da sociedade.

Acreditamos ainda que estaríamos desenvolvendo uma consciência ecológica, respeito e conhecimento da pluralidade cultural, esclarecimento sobre as questões de ética, a sexualidade e a prevenção das doenças; temas transversais trabalhados nas diversas disciplinas

do ensino regular, além do benefício fisiológico, psicológico e desenvolvendo uma consciência corporal, tornando a escola mais atraente.

Com isso, desenvolvemos o projeto: “**Revisitando dst/aids na ótica dos alunos com deficiência auditiva e surdos por meio de blogs**”, (DE CARVALHO, 2018; De CARVALHO et al, 2020). Este Blog educativo com o endereço: <https://oficinasemlibras.wixsite.com/prazeremmeconhecer>, contém sugestões de materiais e oficinas com baixo custo e a fácil reprodução que os professores poderem desenvolver com os seus alunos; com ênfase no ensino de Ciências, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem sobre o tema: Doenças Sexualmente transmissíveis/Síndrome da imune deficiência adquirida. Com essa pesquisa, trabalhamos a fragilidade dos jovens, diminuindo a sua vulnerabilidade no campo sexual e a valorização do diálogo entre os casais sobre a vida sexual, DST/aids. A nossa sugestão das oficinas serem realizadas com o uso das histórias auxiliou a participação de todos, pois, em turmas que temos os surdos, a adaptação em Libras dos materiais facilitou o acesso à informação. Concluímos com essa pesquisa que ainda há dificuldades dos surdos brasileiros quanto ao acesso à saúde, com vista a melhorar as intervenções dos profissionais que tratam das doenças sexualmente transmissíveis e a síndrome de imunodeficiência adquirida, no atendimento a essa população seja nas escolas ou nos ambulatórios médicos.

Pretendemos dar continuidade, por tempo indeterminado, à divulgação do *blog* educativo através de redes sociais como e-mail, *Facebook* e *WhatsApp* visando alcançar um maior número de visitantes ao blog. Esperamos que este trabalho seja ferramenta de estudo e divulgação de informação para o público em geral na prevenção das DST e na divulgação do processo de inclusão de forma mais ampla.

A falta de reflexão sobre quem somos, como nos vemos e como observamos o outro pode favorecer para o fortalecimento do preconceito, gerando conflitos entre alunos e alunos, assim como entre alunos e professores. Pensando nisso, desenvolvemos o projeto: **Combate ao Bullying** (BARROS, 2018). Confeccionamos uma cartilha informativa bilíngue com o uso do QR-Code (Libras e português) a fim de atender ao público surdo e ouvintes. Há falta dessa prática educativa de trabalharmos o Bullying, que aborde questões relacionadas à mutação cultural presente na sociedade e na escola implica silenciamento de um problema visível de desconhecimento do multiculturalismo, uma vez que o não reconhecimento da diversidade dá abertura para uma educação homogênea, cujo currículo segue uma padronização de conteúdo sem abarcar questões do contexto social dos atores desse processo educativo, os alunos. Com o uso do QR-CODE, estimulamos a curiosidade sobre os vídeos produzidos, pois implica a manipulação de materiais e sistemas interativos. A cartilha sobre o Bullying se encontra no endereço: <https://www.flipsnack.com/digosantos/cartilha-informativa-bil-ngue.html>. Pretendemos, com isso, cooperar para diminuir os casos de violência entre os alunos por conta de intolerâncias, preconceitos e sensibilizá-los sobre a diversidade.

Neste estudo, utilizando as novas tecnologias, partilhamos o conhecimento para que possamos estabelecer relações, pensar e agir com o desenvolvimento das competências digitais presentes na vida de todos.

Criamos um espaço virtual com o endereço <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/>, onde temos como valores uma filosofia de educação que procura valorizar a participação de todos na construção do conhecimento.

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

Buscamos a implementação de uma prática pedagógica que leve a sociedade a pensar, observar, pesquisar e concluir. Propiciar uma educação inclusiva, pautada na solidariedade, no acolhimento das pessoas com deficiências e na promoção da auto-estima, visando a justiça social, solidariedade e transparência (MARIANI, 2014). Este repositório estará sempre inacabado, pois não pode ser um fim, mas os meios que utilizamos na escola para promover a inclusão de todos. A escola ainda é o lugar da esperança, de experimentar criativamente os nossos saberes, formais ou informais.

Conclusão

Todas as ações acima descritas permitir-nos-ão responder melhor a alguns dos desafios que constituem a formação de novos educadores, de tentar compreender quais as práticas pedagógicas que podemos promover com sucesso, diminuindo assim a evasão escolar. Logo, pesquisar e compreender melhor essas boas práticas são necessárias e relevantes, pois, apesar de não serem verdades perenes, propõem um convite ao pensamento sobre questões que pode auxiliar na inclusão de todas as pessoas nos diferentes cenários em que se faça necessário o diálogo da inclusão de todos e com todos.

Continuaremos a ampliar a catalogação dos materiais, entendemos que os materiais disponíveis no mesmo espaço auxiliam a busca do professor, tornando o site uma rede de troca, em constante alimentação e renovação, que se torne referência quando o assunto trata a inserção da pessoa com deficiência no sistema de ensino.

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas deve ser vivida olhando-se para frente, concluindo-se que o conhecimento só surge da relação do velho (conhecimento já adquirido) com o novo (conhecimento proposto), estabelecendo-se então relações afetivas e significantes, traduzidas por um desenvolvimento harmônico dos processos aqui desenvolvidos para a melhoria da aprendizagem das pessoas com deficiências. Certamente, temos um longo caminho pela frente no que diz respeito à conquista de políticas públicas da inclusão, que venham legitimar os esforços dos docentes em sua mobilização de construir materiais adaptados com a intenção de atender todos os discentes. Foi neste sentido que a Universidade Federal Fluminense tem trabalhado para atender as necessárias reivindicações por qualificação na formação dos docentes.

Para concluir, acreditamos que, com uma pedagogia diferenciada, podemos propiciar uma educação inclusiva, pautada pelo acolhimento das diferenças, na promoção da sua autoestima, num contexto de igualdade de oportunidade.

Referências

BARROS, Rodrigo dos Santos: Combate ao bullying: uma proposta pedagógica de sensibilização através de uma cartilha informativa bilingue para alunos surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2018.

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, p. 1-20, 2017. Disponível em:

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

<http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL, Lei 10 098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Planalto.gov. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DE CARVALHO, Jéssica Nunes. Revisitando dst/aids na ótica dos alunos com deficiência auditiva e surdos por meio de blogs. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DE CARVALHO, Jessica Nunes; GOMES, Suzete Araújo Oliveira; BRAZ, Ruth Maria Mariani. Construindo um blog educativo sobre a sexualidade para alunos com deficiência auditiva. Revista Práxis, Volta Redonda, v. 12, n. 23, p. 67-73, jun. 2020.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação de professores de educação especial: da segregação a inclusão. In: RODRIGUES, Davi (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

DOS SANTOS, Luís Otávio Pimentel; BRAZ, Ruth Maria Mariani; COUTINHO, Cláudia Mara Lara Melo. Metodologia de trabalho de campo com licenciandos em Ciências Biológicas para o ensino inclusivo de cegos. Ensino, Saúde e Ambiente, Niterói, v. 13, n. 2, p. 133-148, ago. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

HOROWICZ, Noemi; A Sustentabilidade e a Criatividade em Videoaulas de Artes com Legendas em Libras. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MARIANI, Ruth. Libras - A construção e a divulgação dos conceitos científicos sobre o ensino de ciências e biotecnologia: integração Internacional de um dicionário científico online. 2014. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MARIANI, Ruth; SANTOS, Mônica P. dos; SILVA, Fátima Andrade da. Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular. Revista Digital Simonsen, Rio de Janeiro, n. 4, p. 112-124, jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen> Acesso em: 17 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & saúde coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

Ruth Maria Mariani Braz; Sandro Medeiros Portella; Isabela Pinto Vilela;
Fátima Cristina Andrade da Silva; Luis Otávio Pimentel dos Santos;
Elias dos Santos Silva Junior; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto.

PORTELLA, Sandro Medeiros. A utilização do livro de história infantil bilíngue – português/libras - no contexto educacional: divulgação do ciclismo e benefícios da biotecnologia na promoção da saúde. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. Atenção à diversidade. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-38.

SILVA; Fátima Cristina Andrade da. Canções em libras: o uso da música como recurso pedagógico no ensino da língua brasileira de sinais para alunos ouvintes em cursos de ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA JÚNIOR, Elias. A internet das coisas e a plataforma Arduino como computação embarcada em mapas táteis: uma avaliação dessa Tecnologia Assistiva para o ensino das pessoas ouvintes com deficiência visual. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

VILELA; Isabela Pinto; Jogos de sensibilização para aulas de Educação Física. 2017. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

Rebeldes com causa: a juventude como agente de mudança social numa perspectiva histórica europeia

Rebels without a cause: youth as agent of social change in an European historical perspective

Elena Cruz *
Cláudia Pereira **

Resumo

A relação estabelecida entre as ideias de juventude e de mudança social pode apresentar uma percepção de “naturalidade” para o senso comum. No entanto, ao adentar a trajetória da juventude como construção social, nota-se uma disputa por seu reconhecimento como parte legítima da vida em sociedade. Movimentos políticos, sociais e culturais favoreceram, advertida ou inadvertidamente, o surgimento do jovem como um ator social, visto pelo contexto europeu, a partir do século XIX. Para tanto, são tomados como referência textos de David Le Breton, Philippe Ariès, Jon Savage, Edgar Morin e Luis Antonio Groppo, entre outros autores, que nos ajudam a compreender os percursos da noção de juventude ao longo do tempo. Esse artigo evidencia o entendimento do jovem como um problema social, articulado com suas representações nas esferas públicas e, por outro lado, destaca a juventude como um rico objeto de estudo sociológico à luz dos meios de comunicação. A juventude se trata, portanto, de uma categoria de pensamento em permanente construção, sujeita a transformações sócio-histórico-culturais, em diferentes contextos.

Palavras-chave: Juventude. Construção social. Mudança social. Século XIX.

Abstract

The relationship established between the ideas of youth and social change can perform as something natural for common sense. However, in adding the trajectory of youth as a social construction, you can see a contest for your recognition as a legitimate part of life in society, which has been given through complex disputes. Political, social movements, social and cultural favored, warned or inadvertently, the youth's emergence as a social actor from the 19th century, beyond its age ranking. For so much, they are taken as a text reference of David Le Breton, Philippe Ariès, Jon Savage, Edgar Morin, and Luis Antonio Groppo, among other authors, who help us understand the course of the notion of youth over time. This article reveals the understanding of young people as a social problem, articulated with their representations in the public spheres and, on the other hand, shows youth as a rich object of sociological study in the light of the media. Youth is, therefore, a category of thought in permanent construction, it develops socio-historical-cultural transformations, in different contexts.

Keywords: Youth. Social construction. Social change. 19th century.

* Mestre e Doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Docente de Jornalismo e Publicidade e Propaganda, na Universidade Estácio de Sá; Bolsista do Programa Institucional de Extensão UNESA; Email: elenacruzrio@gmail.com

** Doutora em Antropologia Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia - IFCS/UFRJ; Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa –CNPq; Email: claudiapereira@puc-rio.br

Juventude e mudança social, nada de “natural” até aqui

Compreender o significado de uma palavra, ainda que no próprio idioma, pode ser uma tarefa complexa. A noção do termo “juventude” possibilita diversas interpretações quando se adentram por perspectivas do senso comum e das ciências sociais. Dentre várias possíveis, há uma relação que é especialmente bastante recorrente, que é a que se estabelece entre os jovens e a mudança social.

O objetivo desse artigo é analisar de que modo surge tal associação, entre juventude e mudança social, analisando-se o papel do engajamento juvenil nas esferas institucionais da modernidade ocidental. Para isso, será preciso voltar na história para acompanhar os passos da juventude, enquanto construção social, no sentido da busca por um espaço legítimo de participação, o que ainda está em curso.

A premissa deste trabalho é a de que juventude e mudança social caminharam juntas a partir do século XVII. Como partida, é oportuno observar as diferenças entre movimentos sociais aclarado por Allan G. Johnson (1997). Em linhas gerais, “[...] movimento social é um esforço coletivo contínuo e organizado que se concentra em algum aspecto de mudança social” (JOHNSON, 1997, p. 155). Porém, ainda é possível pensar em três divisões: os de reforma, os revolucionários e os de resistência. A primeira é uma maneira de melhorar condições em um sistema social, mas sem modificar o caráter fundamental. Já o movimento revolucionário segue o caminho oposto: alterar as características estruturais ou culturais básicas de um sistema. Por fim, o movimento de resistência combate mudanças que acreditam ser prejudiciais a um grupo (JOHNSON, 1997).

É interessante, neste caso, uma aproximação do conceito de “articulação¹⁰”, adotado por Lawrence Grossberg (1992). O pesquisador compreende que, através da associação de duas noções que não possuem nenhum tipo de correlação inicialmente, são elaboradas novas ideias que, com o processo intrínseco ao fenômeno das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), tornam-se correntes nas conversas diárias, ganham familiaridade e, conseqüentemente, são naturalizadas. Desse modo, “juventude” e “mudança social” são duas particularidades que se encontraram durante a história e se uniram como ideia espontânea. Por consequência, analisar, ou articular, a juventude como agente “natural” de transformação social é uma posição precipitada. Para observar a noção de mudança social atrelada à juventude, antes, é necessário lançar um olhar renovado sobre os percursos do conceito de juventude na contemporaneidade.

Juventude como problema social

David Le Breton (2017) afirma que “[...] a adolescência não é um acontecimento, mas antes uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades humanas. Algumas se preocupam em demarcar faixas etárias e as responsabilidades associadas a elas” (LE BRETON, 2017, p. 19). O período entre a infância e a vida adulta é tomada de formas diversas de acordo com circunstâncias culturais e, portanto, não há uma “lei geral” que o defina. Luís Antonio

¹⁰ Tradução livre: “Articulation: the practice of linking together elements which have no necessary relation to each other; the theoretical and historical practice by which the particular structure of relationships which defines any society is made. For Example: while there is no obvious reason why a particular hair color is tied to a particular level of intelligence, the notion of the “dumb blonde” was a particular powerful articulation for many decades” (GROSSBERG, 1992, p. 397).

Grosso (2000) reforça que a juventude é uma categoria social construída, mais do que uma faixa etária demarcada, nem sempre coesa em seus desejos e comportamentos. E como categoria social, é representação sociocultural e situação social, uma criação simbólica de grupos sociais ou dos próprios jovens para justificar suas atitudes. O autor também aponta para a forma como as faixas etárias conduziram a sociedade moderna para uma cronologização do curso da vida: “A criação das instituições modernas do século XIX e XX – como escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial etc. – também se baseou no reconhecimento das faixas etárias [...]” (GROSSO, 2000, p. 12).

Na Idade Média, as “idades da vida” eram recortes de tempo com nomenclaturas como infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, palavras que buscavam designar as “idades do homem”, como categorias nos tratados pseudocientíficos da época. A idade é um dado que só ganhou relevância a partir da Idade Moderna. Philippe Ariès (1981) demonstra que, no século XVII, ninguém mediria a infância por aspectos biológicos e, portanto, a idade exata do indivíduo não era um fato tão importante, digno de atenção, tal como a dependência dos adultos, maneira pela qual se percebiam as classes de idade naquela sociedade. Foram mudanças em torno das instituições, como militarismo ou casamento, que contribuíram para a transformação no olhar lançado sobre os mais jovens (ARIÈS, 1981). O rei Francisco I, no século XVI, ordenou aos párocos da França que acrescentassem a inscrição do nascimento aos registros. A medida foi lentamente incorporada para que, finalmente no século XVIII, o clero exercesse o comando sobre toda a população e, a partir daí, já se sabiam com exatidão quantos anos tinham as crianças nascidas na França. O autor indica que, embora o vocabulário tenha se modificado com o passar do tempo, a ambiguidade entre infância, adolescência e juventude permaneceu até o século XVIII. Não havia a noção do que viria a ser “infantil”, pois as crianças eram então percebidas como um adulto à espera de ocupar lugar social e, enquanto isso, ajudavam no trabalho do campo e no que mais as julgassem convenientes.

As classes de idade se organizaram na sociedade moderna em torno de instituições. Assim, a adolescência, mal percebida durante o *Ancien Régime*, distinguiu-se através da conscrição, e, mais tarde, pelo serviço militar. O *écolier* – escolar do século XVI ao XVIII – estava para uma infância longa, assim como o conscrito dos séculos XIX e XX estava para a adolescência (ARIÈS, 1981). Desse modo, Ariès emprega os termos “adolescência e juventude” para fazer referência à fase após a infância.

Se há alguma diferença entre as ideias de adolescência e juventude, ela não se dá de forma universal. A adolescência, em geral, é tomada como uma categoria mais *biológica* e comumente encontrada em estudos da psicologia e das ciências naturais, mas também na antropologia, que se dedica a observar os “ritos de passagem” em sociedades simples e complexas (TURNER, 1974; VAN GENNEP, 2011). Juventude, por seu turno, carrega um caráter *sócio-lógico* (ROCHA; PEREIRA, 2009), configurando-se, em alguns momentos, como um “problema social” e, em outros, como um “problema sociológico” (PAIS, 1993). Convenções institucionais, revistas de tempos em tempos, como aquelas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras, podem estabelecer critérios demográficos e ainda subdivisões, como pré-adolescência, tendendo aproximar a adolescência de um período mais próximo da infância, e a juventude, da vida adulta (GROSSO, 2000). Neste texto, as duas maneiras de citar o período de mudança

entre infância e vida adulta – adolescência e juventude – serão, a partir daqui, usadas como sinônimos.

Os primeiros passos para uma distinção entre as idades e estágios da vida começaram, então, no século XVI, a datar dos meios sociais mais privilegiados. Uma prévia noção de adolescência, como vimos, poderia ser remetida à medicina, ao tratar da puberdade, e à psicologia, ao tratar daqueles que passavam pelo período de vida (LE BRETON, 2007). No século XVI e XVII, o sentimento de infância começou a crescer na mentalidade comum, especialmente nas mães e amas, pela graciosidade e fragilidade das crianças. Entretanto, também se observa um excesso entre os moralistas e educadores do século XVII ao impor uma educação mais severa. Os dois séculos citados contemplam um momento de transformação nas famílias, que passaram a construir sentimentos de afeto entre os membros e colocaram a criança como foco. A percepção de juventude nascia lentamente e a extensão da frequência escolar contribuiu para a compreensão do período. “A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao adulto” (ARIÈS, 1981, p. 231). Ariès demonstra que a escola teve grande responsabilidade no surgimento das categorias de criança e adolescência, e que contribuiriam para a formação intelectual e comportamental destes. O autor também cita os manuais de civilidade, que, apesar de não serem livros escolares, contribuía para uma educação mais rigorosa. O manual *La Galatée*, especialmente, que atingiu um grande público no século XVII¹¹, é descrito como: “Tratado muito necessário para bem treinar a juventude em todas as maneiras e modos de agir louváveis, bem recebidos e aprovados por pessoas de boa educação e grande virtude [...]” (ARIÈS, 1981, p. 248). Ou seja, à medida que a consciência de juventude ia se firmando socialmente, regras e formas de moldá-la surgiam ao mesmo passo. A adolescência seria uma espécie de privilégio dos filhos da burguesia devido à continuidade dos estudos, “[...] ainda que essa juventude não esteja sempre feliz, pois é tratada com dureza e monitorada com vigilância” (LE BRETON, 2017, p. 45). As escolas colaboraram na diferenciação do período da infância para a adolescência e a divisão de idades começava a criar os primeiros sinais de uma classificação etária entre esses indivíduos. A partir do final do século XVII, a criança foi separada do adulto na sala de aula e agrupada com seus pares sob a supervisão dos mestres. Os meninos puderam usufruir do estudo primeiramente, até à Primeira Guerra Mundial, quando a escolarização era dedicada a eles e, em especial, à burguesia. As meninas começaram a escolarização no final do século XVIII e início do XIX, quando eram direcionadas para atividades femininas (LE BRETON, 2017).

Ainda segundo Ariès (1981), três obras literárias também foram consideradas definidoras da emergência do sentimento de adolescência. *Emílio*, de 1762, escrita por Jean Jacques Rousseau, colocou a juventude em evidência e fez questionamentos da natureza humana. Johann Wolfgang Goethe escreveu, além do romance juvenil *Os sofrimentos do jovem Werther*, de 1774, com desfecho trágico e grande sucesso na época entre os jovens, a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de 1796, considerado como primeiro do gênero romance de formação – pois aborda questões da construção do indivíduo e o desenvolvimento

¹¹ Benevolência da conversa entre homens, Rouen, Romain de Beauvais, 1618, pet. em 8°. (datado de Pont-a-Mousson, 25 de agosto de 1671).

de suas habilidades no conflito social (CESAR PIRES, 2016)¹². Rousseau, um dos inspiradores da Revolução Francesa¹³, e Goethe, que também escreveu questões pertinentes sobre a juventude, são dois nomes importantes da época para o incentivo à autonomia desses jovens. O sociólogo Edgar Morin (2009) acredita que dois marcos, a Revolução Francesa na esfera da política e o livro de Goethe sobre o jovem Werther na esfera da cultura foram o “nascer do sol” para a juventude no mundo (MORIN, 2009). As décadas e séculos que seguiriam a essas duas referências passariam por um movimento de “degerontocratização”, ou seja, um pensamento de desocupação de pessoas mais velhas do poder, um “rejuvenescimento dos quadros” e subida de hierarquias por pessoas de idade menos avançada. A história dos movimentos sociais juvenis marcou o passo da caminhada dos adolescentes rumo ao reconhecimento social. “A partir da Revolução Francesa, o engajamento da juventude urbana não deixará de se manifestar no decorrer dos movimentos revolucionários ou das lutas operárias, em relação à sua importância social e sua emancipação simbólica como faixa etária” (LE BRETON, 2017, p. 53).

A História registra, desde o final do século XVIII, diversos movimentos juvenis, em geral contra imposições políticas. No entanto, a juventude urbana também buscou seu espaço por outros caminhos, no século seguinte. Uma onda de movimentos juvenis forçou passagem e se diferenciou, em especial, a partir do fim do século XIX.

Os anos 1800, que, pela primeira vez, dedicou uma atenção aos futuros adultos, com incentivo à continuidade escolar e a postergação de sua entrada na vida adulta, também assistiram a ações juvenis anômicas e consequentes medidas de controle sobre os denominados “delinquentes”.

Jon Savage (2009) explica que, em 1857, o *New York Times* havia intercedido pelo temível conflito entre os *Bowery Boys* e *Dead Rabbits*¹⁴. Eram os efeitos do Novo Mundo, quando a população urbana triplicou, ocorrendo a troca do campo pela cidade e a imigração da Europa Ocidental e Oriental atingiu seu auge comparado aos anos anteriores. A autonomia que esses jovens assumiram ia além de uma rebeldia, mas uma experiência do poder da juventude e de todos os privilégios físicos que ela proporcionou. Citando o romance *Maggie: The girl of the streets*, Savage destaca: “Uma grande atração deste mundo é a sua permissividade sexual [...], mas isso só funcionava para os homens”. E complementa: “Florescendo em uma poça de lama, a sua heroína tem apenas a sua juventude: Ela começou a ver o rosado de suas faces como algo valioso” (CRANE, 1891 apud SAVAGE, 2009, p. 55). Assim, as mulheres também participavam do movimento, seja pela prostituição ou ainda vivendo segundo seus próprios termos.

Em 1890, na falta de uma estrutura inclusiva, as autoridades americanas já conviviam com um extremo incômodo: os adolescentes sem regras, em especial as gangues, socialmente diagnosticados como delinquentes. Nesse mesmo ano, os jornais da Grã-Bretanha disparavam

¹² O romance de formação é designado como tal, não somente pelo conteúdo do enredo, mas, também, por seu potencial de formação do leitor, o que lhe conferiria um potencial político: a ampliação do círculo de atuação social do burguês, por meio de uma formação universal, antes restrita à nobreza (CESAR PIRES, Pedro, 2016, p. 163).

¹³ Cf. o verbete sobre Rousseau em François Furet e Mona Ozouf, *Dictionnaire Critique de la Révolution Française*, Paris, Flammarion, 1992.

¹⁴ Tradução livre: “Os *Dead Rabbits* foram os instigadores principais dos tumultos do 4 de julho de 1857. Junto com uma gangue aliada chamada *Plug Uglies*, os *Dead Rabbits* desceram sobre o *Bowery Boys* no turno que estavam em casa. Os *Bowery Boys*, apoiado por guardas atlânticos, conheceu os seus invasores e uma grande briga de braços durou horas”. Traduzido do original: “*The Dead Rabbits were prime investigators of the Fourth of July riots of 1857. Along with an allied gang called the Plug Uglies, the Dead Rabbits descended on the Bowery, home turn of the Bowery Boys. The Bowery Boys, backed by atlantic guards, met the invaders and a hug brawl eruped that lasted hours*”. (HENDLEY, 2009, p. 66)

notícias de grupos tomados como desordeiros. Os *Scuttlers*, de Manchester, uma das gangues mais conhecidas da época, provocaram uma luta livre com cerca de 500 jovens. Em 1898, adolescentes promoveram uma onda de atos delinquentes no mesmo dia, denominados como Hooligans pela imprensa. “[...] os Holligans e os Scuttlers estavam tentando ser donos de seu próprio destino. Unir-se em bandos e envolver-se em disputas territoriais era um modo de se afirmar, de ver um pouquinho de excitação e transcender um estilo de vida sem saída” (SAVAGE, 2009, p. 61). Em 1900, na França, outro grupo influente mostrou sua vontade de conquistar espaço social no mundo. Os Apaches provocaram medo na população: realizavam roubos, assaltos, agressões e brigas em bando. Mesmo na contramão das lutas de movimentos juvenis anteriores no país, os Apaches anunciaram que a juventude delinquente também mostraria seu lado francês.

Em julho de 1899, o estado de Illinois, nos EUA, aprovou uma lei para regulamentar tal controle de crianças delinquentes e a instituição de um tribunal juvenil. A definição de delinquentes, nesse caso, se referia a qualquer criança com menos de 16 anos que violasse qualquer lei do estado. Ao mesmo tempo em que era conveniente a criação de normas legais, o tribunal entendia a delinquência como resultado de más condições sociais e, na virada do século, a delinquência juvenil já chamava atenção de todo o mundo como um problema social.

A Alemanha, por sua vez, configurava um ambiente bastante particular. Considerada a pátria originária do romantismo, a juventude reivindicava autonomia. A peça *Spring Awakening* foi escrita em 1891 justamente para representar jovens que não eram a favor do sistema de crenças políticas, sem oferecer uma orientação para suas vidas. Baseadas em fatos reais, as cenas mostravam suicídios dos jovens que não se encaixavam no cenário imposto e foi duramente criticada pelos adultos da época por influenciarem o pensamento de seus filhos. O desejo de liberdade já ecoava em diversos grupos juvenis, mas a sociedade não conseguia decifrar o que queriam esses indivíduos (SAVAGE, 2009).

As grandes guerras: a juventude como peça-chave para o poder

A eclosão da Primeira Guerra Mundial também despertou curiosidade e entusiasmo em parte da juventude mundial. Os jovens, a essa altura, já sentiam que poderiam ser protagonistas e a guerra parecia ser um poderoso instrumento para alcançar esse desejo. Os alemães traziam o sentimento de morte heroica, os ingleses, a fuga ao tédio da classe trabalhadora, os franceses estavam alimentados pelo seu histórico de lutas e os italianos representavam uma ideia de país futurista e destemido (MOCARZEL, 2017). No final do século XIX, surgiu o que é considerado pelos pesquisadores como o primeiro movimento unicamente de jovens, o Movimento Juvenil Alemão, denominado *Wandervogel* (pássaros migradores). Nasceu em reação ao autoritarismo do sistema educacional e ao governo alemão, em 1896, próximo a Berlim. O movimento rejeitava a escola, a educação, os professores, e fazia um apelo à liberdade, à aventura, ao jogo, ao rito, em oposição à sociedade urbana. Espalhou-se por toda a Alemanha, Áustria e Suíça, valorizava a natureza e a fuga dos centros urbanos, a convivência, criava uma espécie de mundo próprio (GROPPO, 2000). Os *Wandervogel* não queriam um mundo de imposições e regras já estabelecidas para a juventude, diferente dos movimentos anteriores, buscavam o mínimo contato possível com os adultos. Em um cenário em que a

concepção de juventude era criada e moldada, os protagonistas fizeram seu próprio enredo. Sem entender com clareza, a sociedade se chocava com essa juventude que novamente ganhou o título de rebelde e promíscua. Salvatore Valitutti (1968) comentou as diversas circulares que o Comitê Central da Juventude produzia, sublinhando os discursos de repúdio aos adultos e ânsia de autorrepresentação: “[...] a juventude até agora mantinha a parte da vida pública da nação, não teve outro papel a não ser o de aprender, forçadamente, a contentar-se com uma sociedade mesquinha e superficial e a ser um simples apêndice das gerações mais velhas” (VALITUTTI, 1968, p. 129). O movimento *Wandervogel* atravessou o período da Primeira Guerra Mundial, mas não sem sofrer dissoluções de partes que interpretavam alguns pontos de maneiras diferentes e queriam seguir seu próprio estilo de movimento.

Como categoria social, a juventude pós-Primeira Guerra se consolidava, e tanto crianças quanto adolescentes eram vistos como fontes de energia transformadora, que necessitavam sempre de vigilância (GROPPO, 2000). Porém, fontes de energia, ao mesmo tempo em que iluminam caminhos, podem conduzir a explosões. O mundo de então se perguntava: os jovens, com tamanha energia, seriam úteis coletivamente? Ou ainda, como não poderiam ser um perigo? Jon Savage (2009) explica que, no século XIX, os tradicionalistas da Europa encontrariam o destino que lhes parecia adequado para aproveitar toda a intensidade que os jovens tinham a oferecer: o militarismo. Von der Goltz, tenente coronel, afirmaria em seus inscritos ser a fase dos 18 aos 24 anos a mais adequada ao serviço militar, pelos seus atributos físicos e psicológicos. O corpo estaria em pleno vigor, sem preocupações, e complementa, assegurando ser um exército jovem o mais superior de todos (SAVAGE, 2009). Apesar de a França ter sido o primeiro país a convocar recrutamento, em 1793, foram a Alemanha e a Grã-Bretanha, no final do século XIX, que introduziram o incentivo aos jovens. Essa percepção ganhou cada vez mais força com a necessidade de ter mais jovens somados à guerra. Os movimentos juvenis do início do século XIX na Alemanha e Inglaterra levantaram ideias acerca de juventude e valores nacional-patrióticos, fortalecendo um lugar social para o jovem.

Para Luisa Passerini (1996), os anos anteriores e, principalmente, posteriores à Primeira Guerra Mundial foram importantes para parte da afirmação do conceito de juventude. O fascismo italiano soube aproveitar bem essa fase, atribuindo aos adolescentes uma importância nacional, alimentando-lhes a vaidade, de certa maneira. Em 1921, o governo declarou que 25% de seus homens eram jovens com menos de 21 anos. Assim, começou a usar o termo “Geração da Guerra” e, mesmo com protestos dos combatentes não fascistas sobre os dados serem falsos, a propaganda estimulou o crescimento do movimento. Segundo Passerini (Ibid.), o fascismo usou conceitos e imagens já presentes na história da cultura europeia para criar um vínculo de heroísmo, morte pela pátria, além de masculinidade e virilidade. A imagem criada para o *Duce*, Mussolini – jovem, másculo, guerreiro – tinha como ideal conservar-lhe uma eterna juventude e determinados valores que foram ligados aos jovens como algo inerente, natural a eles. O fascismo dedicava de vários modos atenção à juventude, tanto física quanto psicologicamente, mas, para isso, “[...] atribuem-se aos jovens os poderes de uma missão salvadora em relação ao partido e ao Estado fascista” (Ibid., p. 318).

Ainda que o discurso creditasse ao potencial dos jovens uma via para uma sociedade melhor de se viver, havia interesses particulares por trás destes que articularam a ideia de juventude ao valor de heroísmo. Groppo (2000) demonstra que o nazismo usou estratégias parecidas ao fascismo em relação ao militarismo juvenil. Introduziu, em suas descrições ideais,

slogans e valores que engrandeciam a juventude, colocando os adultos como ultrapassados. Os pais, inclusive, eram classificados nessa propaganda como velhos, antigos, de pensamentos até mesmo comunistas. O incentivo para um conflito de gerações era reafirmado constantemente e, no Terceiro Reich, surge o termo “comunidade Volk”, com sentimento de união e pertencimento. O próprio Hitler chegou a declarar, em 1938, que os adolescentes não seriam mais livres e todos deveriam ceder seu tempo e espírito a fim de garantir ao povo alemão uma eterna juventude (MICHAUD, 1996). A Juventude Hitlerista e a Liga das Jovens Alemãs foram duas das organizações juvenis mais emblemáticas da História; sua organização, estágios e obrigações apresentaram uma integração militante única.

Observa-se, então, que, a partir do final do século XIX e início do XX, os jovens começam a demonstrar, de alguma maneira, sua insatisfação pelo que era criado pelos adultos. Principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, ainda mais grupos e movimentos juvenis surgiram em todo o mundo. Esta pesquisa não tem a pretensão de retratar todos os movimentos juvenis da História, apesar de reconhecer sua grande importância para concretizar o conceito de juventude contemporânea. Até aqui, é entendido como a categoria juvenil, lentamente, ganhou diferenciação social, relevância, e, principalmente, que, com o nascimento da percepção de juventude, iniciam-se também os propósitos interessados dos adultos sobre o jovem *versus* sua autonomia. Ao final da Segunda Guerra, o mundo já havia passado por experiências que lhe proporcionaram uma consciência de juventude. Outrora, os adolescentes mostraram o lado submisso e revolucionário que permeiam as suas vidas diante dos adultos, um paradoxo que somente poderia fazer sentido nesse período da vida.

A juventude como problema sociológico

De acordo com Edgar Morin (2006), “[...] só pode haver adolescência onde o mecanismo de iniciação, transformando a criança em adulto, se deslocou ou decompôs-se, e onde se desenvolveu uma zona de cultura e de vida que não está engajada na ordem social adulta” (Ibid., p. 137). Assim, a adolescência se aproxima do que o autor denomina como “desvio”, uma tendência que pode nascer a partir de um indivíduo, de um “micromeio” ou “microfenômeno”, nas palavras do autor. Quando uma “tendência” atinge representações incomuns, desconhecidas, há possibilidade de estranheza por aqueles que não a esperavam, nesse caso, é possível que ocorra uma “contratendência” uma busca do já conhecido, da volta ao antigo, entendendo que é preciso retomar o equilíbrio em que se vivia (Ibid.). Em contrapartida, a tendência também pode ser aceita pelos indivíduos atingidos por ela, assim o equilíbrio se manifestará através da novidade que era necessária. E quando uma tendência se torna dominante e hegemônica, torna-se imprescindível ao sistema. “[...] a tendência se torna traço constitutivo quando seu caráter fenomenal se inscreve no dispositivo gerativo” (Ibid., p. 128). O sociólogo afirma que a partir dessa conjuntura o processo de acomodação social está realizada. Em suma, a tendência ou contratendência é inserida através de um agente desviante possível de execução a qualquer indivíduo e que, de forma notória, são correlacionados à juventude a partir do século XVIII.

A mudança nesses séculos teve os jovens como protagonistas, seja por sua própria iniciativa ou por influências adultas. Assim, o autor observa que um movimento cultural também se define em parte como contratendencial, uma vez que sugere novas normas

individuais de viver em sociedade e fogem dos fundamentos sociais estabelecidos. Edgar Morin (2006) relaciona “subcultura”, “contracultura” e “revolução cultural” afim de compreender as diferentes formas de representação e organização social. Desse modo, a subcultura pertenceria a um sistema mais vasto, uma expressão que buscaria a ambivalência a cultura de massas. A contracultura teria em sua essência a recusa de uma expressão acolhida pela maioria dos indivíduos e dura crítica ao mundo do consumo. E, por sua vez, a revolução cultural além do exposto pela contracultura, não toleraria o hedonismo favorecido pelo consumo e apresentaria suas ideias em atos efetivos (Ibid.).

Diante de um mundo em que tantas representações, movimentos e tendências se manifestariam pesquisadores e estudiosos da época tiveram seus olhos voltados para as representações dos distintos grupos juvenis. O século XVIII foi a nascente de um novo ponto de vista dirigido aos adolescentes. As mudanças no tratamento social não tocariam apenas as famílias, mas disseminariam para outros territórios de convivência. Andreas Flitner (1968) aponta que diferentes áreas começaram a se interessar pela posição do homem no mundo dos seres vivos gradativamente e os estudos sobre a infância e juventude surgiram com mais ênfase em áreas como Biologia, Psicologia e Filosofia. Mas, somente no século XX, no âmbito da Psicologia, foram registrados os primeiros livros dedicados inteiramente ao tema da juventude. O psicólogo Granville Stanley Hall usou o termo adolescência, em conferência, no ano de 1898, para situar o período entre a infância e a idade adulta. Hall, que há 5 anos já dedicava suas pesquisas sobre esse período da vida, declarou que o estágio que pode começar entre 12 a 14 anos e terminar entre 21 a 25 é uma nova fase da vida (SAVAGE, 2009). O autor escreveu *Adolescence* em 1904, em dois volumes, com quase 1.500 páginas. Hall foi o primeiro a demonstrar uma definição sistemática, com idades, e a dar atenção ao estado psíquico do jovem, em um dos primeiros livros americanos a usar Freud em seus estudos (SAVAGE, 2009). Em 1912, os jovens franceses Henri Masis e Alfred de Tarde fizeram um estudo dos parisienses de 18 a 25 anos. A comparação era entre os jovens de 1912 e os que alcançaram a maioria em 1885. Assim, concluíram que os jovens de 1885 eram pessimistas, exageradamente intelectuais, relativistas e agnósticos, o que teria contribuído para que a juventude e a própria França, de 1870, vivessem um período decadente. Por outro lado, os rapazes de 1912 viam-se cansados do caos que se instalou na França, buscavam ordem e hierarquias. Havia, então, um choque entre pais e filhos, pais liberais – ou decadentes – e filhos mais conservadores. O estudo foi um dentre vários que despontaram nesse período pré-guerra devido à nova importância dos adolescentes. “Até então, a juventude tinha sido um estado definido principalmente pelos adultos: agora, os sujeitos dessas definições clamavam para ter a própria voz. Abstraída nesses tratados, a juventude tornou-se uma religião em si mesma [...]” (SAVAGE, 2009, p. 150).

O campo das pesquisas sobre a juventude foi explorado por diferentes áreas do conhecimento, ainda assim era dominado pela psicologia, como a Psicologia Comparativa e Psicologia de Observações Exatas. No decorrer dos anos 1920, os conhecimentos sobre a juventude ganharam contribuições de outras áreas, mas a psicologia sempre acompanhou o tema com afinco. Andreas Flitner (1968) demonstra que, em 1924, Eduard Spranger escreveu *A Psicologia da Juventude*, que rompeu com um estudo unicamente voltado aos impulsos e condições da psicologia, valorizando configurações sociais e culturais. Assim, as reações psíquicas dos jovens e as realidades sociais despertaram mais interesse para os estudos entre Psicologia e Sociologia sobre o tema. “Na sociedade americana e ocidental, o estado

intermediário que Rousseau havia ao mesmo tempo exaltado e feito advertências a respeito, não era só determinado biologicamente, mas socialmente construído” (SAVAGE, 2009, p. 82).

Com diversos grupos tomados como “delinquentes” se manifestando em algumas partes do mundo, sociólogos e antropólogos também se interessaram pelo novo problema social que se acendia. Em 1920, o antropólogo Robert Park, entre outros pesquisadores, se dedicou aos estudos das culturas juvenis (CATANI; GILIOLI, 2008). Seguindo a mesma direção, o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago se concentrava preferencialmente nas pesquisas voltadas aos fenômenos sociais que ocorriam no espaço urbano. Entre os interesses de estudo, estavam as gangues juvenis e os códigos das ruas. Em conferência, o sociólogo também da Escola de Chicago, Howard Becker (1996), reafirma a importância de seu antecessor Robert Park dos estudos juvenis e revela que a delinquência juvenil era abraçada principalmente os filhos dos imigrantes que praticavam pequenos delitos.

Com o tempo, os estudos ganhavam mais consistência entre os sociólogos de outras instituições. Em 1940, Talcott Parsons, da Universidade de Harvard, identificava uma “subcultura juvenil genérica”, contribuição importante para os caminhos que as pesquisas sobre juventude seguiriam naquele âmbito. A ideia de unidade cultural de Parsons, exposta de maneira sucinta, compreendia a juventude em todo o mundo compartilhando o mesmo sentimento, uma cultura juvenil que ligaria os jovens. De acordo com Parsons, para cada grupo etário, existiriam regras a serem seguidas dentro de papéis sociais, como a criança, o adulto e o velho. Em termos biológicos, cada um desses grupos seria praticamente o mesmo em todas as sociedades, contudo, diversos por serem definidos culturalmente (TAVARES, 2012). Assim, a juventude seria uma preparação para a vida adulta, mas com hábitos e modos diferentes, e a delinquência seria um “desvio” natural de um período “problemático”. Já os estudiosos da Universidade de Birmingham, especialmente o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), compreenderam que a juventude é composta de pequenos grupos sociais, cada qual com uma cultura específica. Para entender como se chegou a tal pensamento, antes, é importante observar como se constituiu o CCCS.

Richard Hoggart foi o primeiro diretor do CCCS, centro que reuniu os estudiosos do que hoje denominamos o “campo dos Estudos Culturais Britânicos”. Em 1964, reuniram-se para observar as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, instituições e práticas culturais (ESCOSTEGUY, 1998). Outras duas obras e autores também são considerados, ao lado de Hoggart, as bases dos estudos culturais britânicos: Raymond Williams, com *Culture and Society*, de 1958, e E. P. Thompson, com *The Making of the English Working-class*, de 1963 (ESCOSTEGUY, 1998). As pesquisas, atravessadas por uma visão de luta de classes marxista, observavam as insatisfações expressas pelos jovens com o contexto social daquele momento, considerando a juventude por suas relações, inquietações e pelo que pensavam ao se confrontarem com a sociedade. A partir desse ponto, os pesquisadores perceberam, então, que os jovens formavam o que passaram a categorizar como “subculturas”¹⁵, as quais se construíam por oposição, ou melhor, “resistência” ao universo adulto. No entanto, as subculturas eram percebidas de duas maneiras: o outro reduzido ao comum e banal, ou visto como exótico, negativamente (CATANI; GILIOLI, 2008). “Essas subculturas juvenis seriam produto da proletarianização de grandes contingentes populacionais e manifestariam resistências ocultas à

¹⁵ É importante destacar o uso do plural para essas subculturas britânicas ali observadas, diferente de Parsons, que faz uso do termo no singular.

ordem hegemônica” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 94). A partir daquelas décadas, os estudos culturais dirigidos à juventude ganharam proporções ainda maiores sendo reconhecidos em todo o mundo como via fundamental para pesquisas hodiernas.

Considerações finais

A juventude é, ainda, uma ideia em construção. Por ser uma noção diretamente relacionada com a emergência da modernidade, como se procurou demonstrar, está e sempre estará a reboque das reconfigurações de contextos políticos, sociais e culturais sujeitos a constantes transformações. Durante suas várias formas de representação na história, palavras e características foram usadas na tentativa de desqualificar a juventude como uma categoria social.

Neste artigo, escolhemos usar a palavra “juventude” no singular, já que o objetivo era exatamente compreender a construção social como um fenômeno sócio-histórico-cultural. Uma vez que a juventude usou de diferentes mecanismos para expressar sua busca por liberdade e reconhecimento, a palavra “juventude” ganhou significado e concretude ao longo de diferentes representações sociais. Numa perspectiva antropológica, espera-se que tratemos de “juventudes”, dada a sua pluralidade, não apenas em termos gramaticais. Ponto de vista também fundamentado, mas que esse artigo não teve a intenção de observar.

Isto posto, ressaltamos que as perspectivas aqui apresentadas buscaram provocar uma reflexão acerca do reconhecimento da juventude como um agente de mudança social, principalmente a partir do século XIX. Para isso, analisar a conjuntura de mundo se fez e faz necessária ao voltar os olhos para a juventude, estudar esse indivíduo sem considerar os fenômenos da modernidade pode resultar uma visão turva e desordenada. Logo, esse estudo teve como intenção a tentativa de organizar, dentro de uma perspectiva despretensiosa e limitada, a trajetória de uma construção social com os rastros que foram demarcados desde pouco antes da idade moderna até o que é considerado contemporaneidade. É de grande importância tomar ciência de que a juventude conquistou espaço na sociedade, mas que também esse lugar foi concedido muitas vezes quando se percebeu o benefício dessa valorização. Uma disputa, conforme afirma Bourdieu (1983), que atravessa o tempo. Conflitos por espaços entre os jovens e adultos ocuparam cenários de oposição e enfrentamento com ideias e visões de mundo contrárias. Tal embate pode ser interpretado como condição para que a juventude pudesse encontrar espaço e respirar os ares que a sua categoria social iria proporcionar. Os enfrentamentos e a luta por direitos fazem parte de sua história e a articulação com a ideia de mudança social, outra construção social, é um alicerce – invisibilizado por força da familiaridade das representações sociais (MOSCOVICI, 2015) – construído através dos séculos.

O recorte de tempo aqui estabelecido não contempla tantas outras memórias da juventude pelos anos citados, e ainda, compreende que o pós-Segunda Guerra foi outro grande momento para a temática, como a construção da indústria do consumo e as categorizações de gerações, assim como as suas subdivisões.

A Europa, principalmente a partir do século XIX, testemunhou disputas simbólicas, para além de guerras e conflitos políticos, ao tornar-se cenário da instituição de um espaço antes inimaginável, já que nunca ocupado, para uma faixa etária que, até ali, permanecia opaca, sem

qualquer crédito social. Naquele contexto, seja pela subversão, seja pelo potencial de mudança ou pela delinquência, os jovens tornaram-se atores sociais, retirando as vendas de toda uma sociedade que não enxergava sua prestatividade. Por meio de seus movimentos e representações, e em constante processo de transformação, ajustaram-se as lentes de estudiosos de Chicago, Birmingham, entre outros departamentos de Sociologia pelo mundo, que passaram a olhar para a juventude como fenômeno, conceito e categoria social.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECKER, H. A escola de Chicago. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-188, oct. 1996.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- CATANI, A. M.; GILIOTI, R. de S. P. **Culturas juvenis, múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.
- CESAR PIRES, P.. Werther e Wilhelm Meister: o conflito entre indivíduo e sociedade em dois romances de Goethe. **Cadernos de Campo (UNESP)**, São Paulo, v. 21, p. 161-182, jul./dez., 2016.
- ESCOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais. **Revista Famecos**, PUC-RS, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 87-97, 1998.
- FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude I**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 37-68.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GROSSBERG, L. **We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture**. New York: Routledge, 1992.
- JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- LE BRETON, D. **Uma breve história da adolescência** / David Le Breton. Tradução de André Marins Campos Guerra. et. al. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.
- MICHAUD, E. “Soldados de uma idéia” Os jovens do terceiro Reich. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens 2: A época contemporânea**. Tradução de Paulo Neves, Nilson Mulin e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 291-317.

MOCARZEL, M. Tempos e espaços das juventudes: conceitos e trajetórias. In: PEREIRA, Cláudia (Org.). **Culturas, consumos e representações midiáticas da juventude**. Rio de Janeiro: Appris, 2017, p. 21-36.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo, v. 1, Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo, v. 2, Necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: INCM, 1993.

PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália Fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: GIOVANNI, Levi; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens 2 – A época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 319-382.

ROCHA, E.; PEREIRA, C. **Juventude e consumo**: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Mauad Ed., 2009.

SAVAGE, J. **A criação da juventude**: como o conceito de teenage revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

TAVARES, B. Sociologia da juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Revista Soc. e Cul.**, Goiania, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun., 2012.

TURNER, V. (1974). **O processo ritual**: Estrutura e Anti-Estrutura. Rio de Janeiro, Vozes.

VALITUTTI, S. Uma revolução juvenil. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude III**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.125 -132.

VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Pensando a noção de clínica em Psicologia no Brasil: clínica, clínico, terapêutico e terapêutica

Thinking the notion of clinic in Psychology in Brazil: clinic and therapeutic

Daniel Dall'Igna Ecker*

Resumo

Este ensaio teórico tem como objetivo pensar a noção de clínica em Psicologia no Brasil. Fundamentado na análise de documentos que orientam e regulamentam a prática profissional no país, articulado com autores e autoras que discorrem sobre o tema, propõe mapear alguns dos discursos que envolvem a noção de clínica em Psicologia – definições, regulamentações, diretrizes, conceitos e sentidos. Por meio de uma análise de base Pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana, discorre sobre alguns dos discursos que sustentam a noção de clínica utilizando três pontos de análise: 1) Psicologia e a noção de clínica; 2) Regulamentações e diretrizes brasileiras; 3) Clínica, clínico, terapêutico e terapêutica.

Palavras-chave: Psicologia. Clínica. Psicoterapia. Discursos. Psicologia Clínica.

Abstract

This theoretical essay aims to think about the notion of clinical psychology in Brazil. Based on the analysis of documents that guide and regulate professional practice in the country, articulated with authors who discuss the theme, it proposes to map some of the discourses that involve the notion of clinic in Psychology - definitions, regulations, guidelines, concepts and meanings. Through a post-structuralist analysis, inspired by Foucault, he discusses some of the discourses that support the notion of clinic using three points of analysis: 1) Psychology and the notion of clinic; 2) Brazilian regulations and guidelines; 3) Clinical and therapeutic.

Keywords: Psychology. Clinic. Psychotherapy. Discourses. Clinical Psychology.

* Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com período sanduíche no LAPCIP - Laboratório de Psicanálise, Processos Criativos e Interações Políticas - na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil; Psicólogo Clínico (CRP-12/18496) no Distrito Sanitário Norte, equipe Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), pela Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis - SMS/ESP/UDESC; Email: daniel.ecker@hotmail.com

Introdução

A noção de clínica em Psicologia desenvolveu-se ao longo do processo histórico (FERREIRA NETO, 2010). Acompanhando os movimentos de transformação social e as interferências de discussões de outros países, foi sendo produzida, instituída, decomposta, questionada, problematizada e recolocada de diferentes modos, de acordo com as demandas e interesses de cada época (ECKER, 2020). Expressando abordagens teóricas divergentes e suas respectivas disputas profissionais, os movimentos em torno da construção de um conceito de clínica derivaram em multifacetados e plurais modos de pensar o exercício clínico da profissão. Esse processo, resultou em uma diversidade de propostas teórico-metodológicas (BIRMAN, 2018), situando o discurso sobre clínica no Brasil como algo não homogêneo e sem uma específica simetria de sentidos.

Nessa problemática, este ensaio teórico¹ tem como objetivo pensar a noção de clínica em Psicologia no Brasil. Fundamentado na análise de documentos que orientam e regulamentam a prática profissional no país, articulado com autores e autoras que discorrem sobre o tema, propõe mapear alguns dos discursos que envolvem a noção de clínica em Psicologia – definições, regulamentações, diretrizes, conceitos e sentidos.

A presente proposta integra discussões na área da Psicologia Social e Institucional de matriz Pós-estruturalista, de base foucaultiana. Nelas, a produção de conhecimento reivindica uma epistemologia própria, já que não é contemplada por perspectivas tradicionalmente abordadas (HÜNING; SCISLESKI, 2018). Assim, através da produção de pensamentos sobre a noção de clínica em Psicologia no Brasil, se propõe desnaturalizar o modo como a Psicologia produz e conduz a si, enquanto área de conhecimento e de prática profissional, através dos discursos que fabrica.

Desnaturalizar as produções de conhecimento em uma época específica, questionando seus discursos fabricados, torna-se importante na medida em que evidencia verdades, não como representações e essências, mas como processos: “enquanto aquilo que se faz” (NOTO, 2009, p. 52). Desse modo, a estratégia de desnaturalização dos discursos, pelo exercício de problematização da noção de clínica, abre possibilidades para a produção de outras formas de subjetivação em torno do tema analisado (FOUCAULT, 2010), ou seja, torna possível fabricar outros discursos psicológicos – práticas, teorias e, portanto, realidades.

Psicologia e a noção de clínica

No dicionário de português a Psicologia, e outras profissões que se amparam pela noção de clínica como a Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Educação Física, não se faz presente na descrição de clínica e clinicar:

clí.ni.ca *s.f.* **1.** *Med.* Prática da medicina. **2.** Local em que os pacientes são examinados, consultados e tratados. **3.** Estabelecimento para

¹ Ensaio teórico relacionado a discussão proposta na Tese de Doutorado: ECKER, D. D. O exercício de Direitos Sociais nos processos subjetivos e terapêuticos: políticas públicas, saúde mental e atenção psicossocial. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/213918>>. Acesso em: 16 abril 2021.

realização de tratamentos especializados, não necessariamente médicos (*clínica de estética*) (TERRA, 2014, p. 217).

cl.ni.car v.i. Praticar a medicina, principalmente na especialidade de clínica geral (*Clínica há vários anos*) (Ibid.).

Na definição do dicionário, a noção de clínica se relacionaria a um “estabelecimento para realização de tratamentos” (TERRA, 2014, p. 217), clínica e clinicar referidas a uma especialidade profissional, prática delimitada por um espaço físico, onde se produz tratamento, com foco em alguma especialidade (Ibid.). Não explicitando a Psicologia, a descrição de tratamento, no mesmo dicionário, traz referências à:

1. Ação de tratar. 2. Trato, forma de se comportar ou agir (*Dá tratamento diferente a cada filho*). 3. Med. Conjunto de procedimentos médicos que visam à cura de um mal. 4. Processo a que são submetidas certas substâncias (*Nesta seção se faz o tratamento das matérias primas*). Pronome de tratamento: forma de tratamento us. para dirigir-se à pessoa com quem se fala (TERRA, 2014, p. 1031).

Têm-se, nessa descrição de tratamento, diferentes sentidos, que relacionam o tratamento a uma ação, um modo de trato ou de relação, um conjunto de procedimentos, um processo de intervenção sobre algo ou alguém e uma forma de nomear ou categorizar pessoas. Cabe destacar a permanência da medicina, tanto na definição de clínica e clinicar, quanto na de tratamento. Na última, definida como a via de curar “um mal” (TERRA, 2014, p. 1031) através do conjunto de procedimentos que propõe. Pelas definições do dicionário, a medicina se torna uma das referências para a noção de clínica, remetendo ao que Doron e Parot (1998) afirmam, quando escrevem que a origem do termo clínica remete à atividade clínica do médico (do grego *klinê* – leito) em que ele, “à cabeceira do doente, examina as manifestações da doença para fazer um diagnóstico, um prognóstico e prescrever um tratamento” (DORON; PAROT, 1998, p. 144-145).

Para Moreira, Romagnoli e Neves (2007), historicamente, houve uma influência da produção do conhecimento médico no desenvolvimento da Psicologia, enquanto teoria e prática, especialmente na noção de clínica. Ao discutirem sobre o surgimento da clínica psicológica, as autoras discorrem sobre a clínica médica e suas repercussões na legitimação da Psicologia enquanto ciência. Ao longo do texto, utilizam expressões que evidenciam o multifacetado uso da noção de clínica: escuta clínica, atividade clínica, observação clínica, histórias clínicas, método clínico, prática clínica, ato clínico, espaço clínico, exercício da clínica, experiência clínica, modelo de clínica, origem da clínica, clínica social, clínica em consultório, clínica psicológica, clínica psicanalítica, clínica freudiana, clínica individual, psicologia clínica, psicólogo clínico, dentre outras.

Destacando a multiplicidade discursiva com que a noção aparece no texto das autoras, o fragmento acima demonstra alguns dos contextos linguísticos em que a palavra clínica é utilizada na Psicologia. Essa complexidade discursiva, em torno da noção de clínica, abre múltiplos horizontes de resposta para a pergunta que Moreira, Romagnoli e Neves (2007) formulam: “O que é Psicologia clínica? [...] o que é clínica?” (Ibid., p. 610). Santos (2001), ao discutir sobre a clínica no século XXI e suas implicações éticas, afirma que não há um estudo

sistematizado sobre o que seria clínica em Psicologia, exatamente pelo campo apresentar uma pluralidade de abordagens teóricas que delimitam seus objetos de estudo a partir de diferentes localizações, utilizando pressupostos dos mais variados.

A noção de clínica em Psicologia no Brasil: regulamentações e diretrizes

No que se refere às resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que regulamentam a prática da Psicologia no Brasil, não há a presença da palavra clínica com normatização jurídica única. Na Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, os “Serviços Clínicos” são citados no Artº. 16 e a “Psicologia Clínica” no Artº.19, sem detalhamento conceitual do que seria a noção de clínica (BRASIL, 1962). Na Resolução CFP n.º 014/00, de 20 de dezembro de 2000, que institui o título profissional de especialista em Psicologia, a Psicologia Clínica é descrita no Art.3º como uma especialidade (p. 2). Essa resolução é alterada em 2001, com a Resolução CFP nº 02/01, e inclusão do Anexo 1 em que, no capítulo VI, se discorre sobre a atuação do psicólogo(a) especialista em Psicologia Clínica:

Atua na área específica da saúde, em diferentes contextos, através de intervenções que visam reduzir o sofrimento do homem, levando em conta a complexidade do humano e sua subjetividade. Estas intervenções tanto podem ocorrer a nível individual, grupal, social ou institucional e implicam em uma variada gama de dispositivos clínicos já consagrados ou a serem desenvolvidos, tanto em perspectiva preventiva, como de diagnóstico ou curativa. Sua atuação busca contribuir para a promoção de mudanças e transformações visando o benefício de sujeitos, grupos, situações, bem como a prevenção de dificuldades. Atua no estudo, diagnóstico e prognóstico em situações de crise, em problemas do desenvolvimento ou em quadros psicopatológicos, utilizando, para tal, procedimentos de diagnóstico psicológico tais como: entrevista, utilização de técnicas de avaliação psicológica e outros (CFP, 2001, p. 12).

Assim, a delimitação do que seria uma Psicologia Clínica é ampla, faz menção à área da saúde, mas, ao não especificar o que seria essa área, abre para diferentes interpretações. Ao nomear aquilo que se refere à clínica, a Resolução define que suas intervenções visam reduzir o sofrimento, prevenir, diagnosticar, curar, propor mudanças, transformações e benefícios, sem especificar o comportamento alvo desses últimos ou os critérios para se certificar quando algo foi curado, transformado ou beneficiado. Além do sofrimento, também a crise, os problemas do desenvolvimento, dificuldades e quadros psicopatológicos são citados como foco de intervenção (CFP, 2001).

Como ferramenta de intervenção clínica, a Resolução cita a expressão “dispositivos clínicos” (CFP, 2001, p. 12), sem descrever exatamente o que seria isso, mas, relacionando a prevenção, o diagnóstico e a cura como suas funções. Mais à frente do documento nomeia as entrevistas, técnicas de avaliação psicológica, a “orientação, [...] atendimentos terapêuticos [...] psicoterapia individual, de casal, familiar ou em grupo, psicoterapia lúdica, terapia psicomotora, arte terapia, orientação de pais e outros” (Ibid.) como procedimentos psicológicos possíveis de

serem utilizados na clínica. Sobre o local do trabalho clínico, inclui em sua definição as equipes multiprofissionais, unidades básicas de saúde, ambulatorios, hospitais, instituições específicas de saúde mental, hospitais-dia, unidades psiquiátricas, programas de atenção primária, centros e postos de saúde na comunidade. Destaca-se que programas de pesquisa, treinamento e desenvolvimento de políticas de saúde mental, também são considerados exercícios de uma Psicologia Clínica (CFP, 2001).

Seria, então, toda a prática da Psicologia, clínica? A noção de Psicologia Clínica, na Resolução CFP nº 02/01, enfatiza a área específica da saúde. Entretanto, ao afirmar que a clínica se daria em diferentes contextos – tanto individual, quanto grupal, social e institucional –, mantém a abertura de interpretações para que outras áreas sejam contempladas quando estiverem relacionadas ao sofrimento humano ou às demais necessidades de intervenções clínicas (prevenção, diagnóstico, tratamento e cura). Ainda na esfera normativa, o Código de Ética Profissional do Psicólogo, de 2005, não menciona a palavra clínica nem clínico, tampouco a Resolução CFP nº 006/07, que institui o Código de Processamento Disciplinar referente às faltas disciplinares e infrações ao Código de Ética praticadas por profissionais (CFP, 2005; CFP, 2007).

No Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), tem-se no registro “2515-10 - Psicólogo clínico: Psicoterapeuta, Psicólogo da saúde, Terapeuta” que é considerado uma ocupação, como subárea da família código 2515, que inclui a descrição de psicólogos (educacional, do esporte, hospitalar, jurídico, social, do trânsito, do trabalho, neuropsicólogo e psicólogo acupunturista) e psicanalistas, com a seguinte circunscrição de função para todos:

Descrição Sumária

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (MTE, 2018, on-line, n. p.).

Por fim, analisando as 70 páginas do Caderno de Deliberações do 9º Congresso Nacional de Psicologia – CNP – de 2016, documento deliberativo da categoria profissional que define as diretrizes que devem nortear a atuação do Sistema Conselhos, a noção de clínico e clínica está presente em 8 (oito) pontos do documento como, por exemplo:

- 1) Relacionando ética, política, técnica, processo democrático e garantia de direitos, demandando “diretrizes e protocolos clínicos” (CNP, 2016, p. 26);
- 2) Demandando a criação de referências técnicas sobre diversidade da psicologia, incluindo a “Psicologia Clínica” (Ibid., p. 38);
- 3) Requerendo que seja revista a “obrigatoriedade do CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde nos diagnósticos”

preservando a “autonomia no atendimento clínico” com incidência sobre a Lei nº 9656/98” (CNP, 2016, p. 44);

4) Solicitando discussões acerca das relações entre Psicologia e políticas públicas que abordem a “atuação do(a) Psicólogo(a) na clínica ampliada [...] discussão de ‘campo e núcleo’, ‘clínica ampliada’, ‘clínica psicossocial’ [...] buscando as delimitações técnicas e metodológicas, amparadas no escopo ético-político de base crítica e contextualizada” (Ibid., p. 45).

Permanecendo numa multiplicidade discursiva, no Caderno de Deliberações sobre a gestão do Sistema Conselhos, a noção de clínica evidencia que o tema comporta, não apenas uma abertura à inovação, mas, também, a presença de faltas, pontos incertos, indefinidos, que precisam ser ampliados, desenvolvidos e/ou modificados para que a clínica se qualifique. Assim, verifica-se que a noção de clínica comporta e articula diferentes discursos: métodos, técnicas, ferramentas, éticas, temáticas, perspectivas teóricas, campos e locais de intervenção. Sob discursos múltiplos, às vezes incompatíveis ou ambíguos, suas descrições acabam por representar a amplitude da prática profissional que opera desde medidas preventivas, até diagnósticas, de tratamento e existenciais.

Referida a um campo que nunca foi coeso, a Psicologia, numa multiplicidade científica e prática, não representaria uma unidade em suas propostas de intervenção, considerando que: o acordo do limite entre um suposto normal ou patológico, adaptado ou desadaptado, real ou não real, verdadeiro ou não verdadeiro, afirma-se dentro de espaços teóricos e práticos em permanentes contradições e disputas (PASSOS; BARROS, 2000). A partir dessa perspectiva, é possível inferir que as ações da categoria, nomeadas como clínicas, terapêuticas, produtoras de subjetividade ou de saúde mental – preventivas, de diagnóstico, tratamento, cura ou existenciais – tornam-se ações de complexa categorização, conduzidas por práticas profissionais diversas, que ocorrem paralelamente.

Clínica, clínico, terapêutico e terapêutica

Se a noção de clínica em Psicologia, suas diretrizes e normatizações, evidenciam a imprecisão e diversidade próprias ao principal objeto de estudo da área – os seres humanos – a definição sobre o quanto uma intervenção profissional pode ter efeitos clínicos, terapêuticos, subjetivos ou de saúde mental, na vida das pessoas, torna-se mais complexa. Santos (2001) faz uma diferenciação entre clínica e terapêutica utilizando a ideia de Georges Canguilhem. Nela, o filósofo e médico francês afirma a clínica como “uma técnica ou uma arte situada na confluência de várias ciências, mais do que uma ciência propriamente dita” (CAGUILHEM, 1995, p. 16).

Essa afirmação faz Santos (2001) descrever a clínica como uma prática de intersecção entre diversos saberes, ou seja, resultado da articulação de diferentes conhecimentos sobre os seres humanos. A interdisciplinaridade, enquanto marca da clínica, situaria a complexidade dos fenômenos psicológicos, marcando, no adoecimento, a inseparabilidade entre aquilo que seria de ordem corporal, psicológica ou cultural (ECKER; PALOMBINI, 2020). Quanto ao que considera como a terapêutica, por sua vez, Santos (2001) faz menção de que se trataria, não da clínica em si, mas de ferramentas e recursos, ou seja, um dos aspectos da clínica, que produz efeitos terapêuticos:

A terapêutica é [...] um conjunto de recursos disponíveis [...] que proporcionam o controle, combate ou a cura do doente. Portanto, deduz-se que a terapêutica só se dá a partir de um conhecimento prévio e da aplicação dos recursos e ferramentas, que só foram possíveis através do contato prévio com o objeto, ou seja, através da clínica (SANTOS, 2001, p. 7).

Para Santos (2001), haveria uma tendência em se compreender os termos clínica e terapêutica como sinônimos, embora, na perspectiva do autor, os conceitos fazem fronteira mas não se confundem. Contudo, se a busca por uma diferenciação entre clínico e terapêutico fosse baseada pelas diretrizes e normativas da Psicologia sobre a noção de clínica no Brasil, esta fronteira se tornaria menos nítida. Um exemplo dessa inexistência de fronteiras se daria, não apenas pela multifacetada e complexa noção de clínica no Brasil, como descrito anteriormente, mas, também, pela singularidade da perspectiva em que se analisa determinada situação da prática psicológica.

A clínica em Psicologia seria uma experiência “reduzida ao simples encontro entre psicólogo e paciente?” questiona Santos (2001, p. 89). A resposta a essa pergunta, pelo raciocínio do autor, seria não, já que o espaço clínico tem a ver com um habitat de diferentes saberes teóricos que se atravessam, articulado a um conjunto de ferramentas e recursos terapêuticos disponíveis para intervenção. Entretanto, a resposta poderia ser sim, se fosse utilizado o raciocínio das diretrizes e normatizações brasileiras sobre a noção de clínica no Brasil e o encontro entre profissional e paciente fosse reconhecido como uma intervenção terapêutica: o encontro enquanto um método, uma técnica, ferramenta, ética, temática, perspectiva teórica, campo ou local de intervenção.

Outro exemplo seria a ideia de prevenção presente na Resolução CFP nº 02/01, como um dos campos da clínica em Psicologia. Nela, não há, necessariamente, a presença de uma demanda a ser controlada, combatida ou curada, já que a lógica da prevenção pressupõe intervenções que antecedem a identificação de um adoecimento, sofrimento ou dificuldades a serem alvo de terapêuticas. A própria Psicoterapia, enquanto campo terapêutico, no Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE, 2018, on-line) tem a mesma descrição de função que a Psicologia Clínica, a Psicologia da Saúde e a Psicanálise. Nelas, o estudo e a pesquisa também são considerados campo da clínica, sem que prevejam, necessariamente, “a aplicação de recursos e ferramentas” como propõe Santos ao definir o que seria a terapêutica na clínica (SANTOS, 2001, p. 7).

No dicionário de língua portuguesa, a palavra ‘terapêutica’ e ‘terapêutico’ estão inseridas com as seguintes descrições:

Te.ra.pêuti.ca *s.f.* 1. *Med.* Estudo dos métodos para o tratamento e cura de doença. 2. *p.ext.* Método adequado para tratar uma doença específica; terapia (TERRA, 2014, p. 1009).

Te.ra.pêuti.co *adj.* 1. Rel. à terapia ou ao tratamento de doenças. 2. Rel. à terapêutica. 3. Que serve para curar ou aliviar (*massagem terapêutica*) (Ibid.).

No dicionário, terapêutico e terapêutica diferem no significado, mas se inter-relacionam e apresentam discursos que remetem aos elementos do significado de clínica.

Terapêutica, assim como clínica e clinicar, estaria relacionado à prática da medicina e ao tratamento e cura de doenças; o termo clínica envolveria um local em que “os pacientes são examinados, consultados e tratados” (TERRA, 2014, p. 217); e terapêutica, o estudo de métodos ou o método adequado para tratar de uma doença específica. Na palavra terapêutico, o sentido parece mais vago, mas remeteria “à terapia ou ao tratamento de doenças” (Ibid., p. 1009). Assim como a palavra clínica, terapêutico também refere à cura ou ao alívio de algo.

Em uma breve busca de artigos na base de dados do SciELO - Scientific Electronic Library Online, cruzando as palavras-chave ‘terapêutico’ e ‘Psicologia’, a noção de terapêutico e clínica são utilizadas em diferentes argumentos. Na discussão de Amorim e Dimenstein (2009), a palavra terapêutico aparece nomeando um contexto e um dispositivo governamental “serviço residencial terapêutico” (Ibid., p. 196), uma ação da prática profissional “projetos terapêuticos” (Ibid., p. 199) e uma estratégia clínica “acompanhamento terapêutico” (Ibid., p. 201).

A ideia de terapêutico, nessa abordagem, remeteria a função de desinstitucionalizar pessoas e instituir práticas de cuidado, oferecendo condições de vida, liberdade, circulação pela cidade, exercício de cidadania, de direitos, operando na transformação de “toda uma cultura que sustenta a violência, a discriminação e o aprisionamento da loucura” (AMORIM; DIMENSTEIN, 2009, p. 197). Como uma clínica vinculada aos “projetos de felicidade” (Ibid., p. 199) de usuárias e usuários, destaca-se que, nessa discussão, há uma crítica sobre a relação direta entre terapêutico e o estabelecimento de uma cura:

O primeiro passo nessa desmontagem (no processo terapêutico) seria renunciar à perseguição da cura, na relação problema-solução, tomando como objeto a existência-sofrimento. Assim, a ênfase não é mais colocada no processo de cura no sentido da vida produtiva, mas no projeto de “invenção da saúde” e de “reprodução social do paciente” através da utilização das formas e dos espaços coletivos de convivência dispersa (AMORIM; DIMENSTEIN, 2009, p. 197, parênteses nosso).

O exercício clínico, nessa perspectiva, ocorreria relacionado ao cuidado, levando em consideração as imprevisibilidades que o habitar “da loucura em sua estranheza” (AMORIM; DIMENSTEIN, 2009, p. 196) opera, como via de denúncia e evidência das diferentes formas institucionalizadas que compõem a sociedade, na medida em que a loucura tensiona com sua diferença, produzindo efeitos no encontro com a cidade, com o residencial terapêutico, com seus moradores(as), trabalhadores(as) e cuidadores(as).

No artigo de Moura, Guimarães e Luz (2013), terapêutico² emerge enquanto argumento para pensar uma ação: “toque terapêutico” (Ibid., p. 393); um percurso: “processo terapêutico” (Ibid., p. 394); um acontecimento: “encontro terapêutico” (Ibid., p. 397); uma relação: “vínculo terapêutico” (Ibid., p. 400); uma representação: “desenho terapêutico”

² O artigo aborda a clínica em um contexto específico, num hospital materno-infantil com grávidas de alto risco e bebês em situações graves e complexas de saúde. Entretanto, apesar dessa especificidade, compreende-se que as diferentes intervenções terapêuticas em Psicologia não são restritas à contextos específicos, mas, sim, a singularidade dos sujeitos e suas demandas. Assim, se entende que o toque, o encontro e o vínculo, por exemplo, podem operar como intervenções terapêuticas em outros contextos, se necessários. Desse modo, os artigos utilizados nesta sessão, apesar de remeterem a contextos específicos, foram usados como referência com o objetivo de abordar algumas das diferentes compreensões de ‘clínica’, ‘clínico’, ‘terapêutico’ e ‘terapia’ em Psicologia de forma generalista, sem recorte teórico especificamente restrito.

(MOURA; GUIMARÃES; LUZ, 2013, p. 401); e o conjunto dos familiares e profissionais: “sistema terapêutico” (Ibid., p. 395). Pensado também enquanto um “recurso” (Ibid.), a noção de terapêutico, dentre suas multiplicidades discursivas no texto, estaria relacionada à finalidade de produzir relações, acolhimento, vínculo, contato físico, visual, sonoro, intervenção auditiva (por vocalizações), perceptivas (pela luminosidade), produção de afeto (“daquilo que afeta, atinge, modifica, aumentando ou diminuindo a potência do indivíduo” (Ibid., p. 397), protagonismo, produção de conforto, valorização, suporte, diálogo, qualidade de vida, cuidado humanizado e integral.

Assim, a noção de clínica remeteria a aspectos técnicos, científicos, tecnológicos, integrada aos imprevistos do cotidiano, à singularidade de cada situação, que requerem intervenções particulares, técnicas criativas e um(a) profissional que seja capaz de inovar. Para além de uma prática que visaria extinguir ou resolver doenças e suas queixas, o exercício clínico envolveria sensibilidade, particularizações, disponibilidade para o encontro, abertura para afetos e “um deixar-se fluir junto ao tempo” (MOURA; GUIMARÃES; LUZ, 2013, p. 397). Esses aspectos, de acordo com as autoras, seriam inerentes para eficácia do profissional na clínica, no encontro terapêutico e para a produção de saúde (Ibid.). Ressalta-se que elas se referem aos profissionais de saúde de modo geral e não especificamente a psicólogas.

Para Serralta, Nunes e Eizirik (2007), terapêutico estaria relacionado, principalmente, a psicoterapia e psicanálise – denominadas no texto como campos da clínica. Inclui-se, assim, o uso de expressões como “resultados terapêuticos”, “episódios terapêuticos” (Ibid., p. 45), “clima terapêutico”, tratamentos “psicoterapêuticos” (Ibid., p. 47) e “trabalho terapêutico” (Ibid., p. 49). Para as autoras, haveria uma lacuna no Brasil no que se refere a estudos sistemáticos que avaliem a eficácia dos processos terapêuticos. Essa lacuna teria relação com críticas feitas às psicoterapias e à psicanálise, no que se refere às faltas de evidências que comprovem serem elas mais efetivas do que outros métodos de intervenção.

Entretanto, para as pesquisadoras, já haveria considerável consenso de que as psicoterapias são efetivas, havendo, então, novos questionamentos no campo científico sobre o discurso terapêutico, “tais como: quais as psicoterapias que funcionam melhor para quais pacientes? E quais os aspectos, métodos e fatores que contribuem para a mudança em psicoterapia?” (SERRALTA; NUNES; EIZIRIK, 2007, p. 45). Para Serralta, Nunes e Eizirik (Id.), indagar sobre os processos terapêuticos tem como objetivo fundamental entender como a mudança ocorre ao longo do curso do tratamento, quais mecanismos e meios teriam ação terapêutica, que relações causais haveria entre o processo terapêutico e a mudança psíquica e quais modelos terapêuticos poderiam ser gerados a partir de estudos minuciosos sobre estratégias terapêuticas. Nessa perspectiva, o foco na mudança, em mecanismos, meios, ações, causas, efeitos, estratégias e conceitos teóricos específicos (transferência, resistência, estados afetivos, aliança terapêutica, dentre outros) seriam referidos como meios de avaliação da noção de terapêutico.

A compreensão de clínica e clínico, quase como inerente à de terapêutico, mantém-se presente no texto em diferentes momentos: enquanto título acadêmico das autoras, “Mestre em Psicologia Clínica” (SERRALTA; NUNES; EIZIRIK, 2007, p. 44); relacionada à ação terapêutica, ao curso ou etapa do tratamento, “mudança clínica” (Ibid., p. 45), “atividade clínica” (Ibid., p. 46), “material clínico” (Ibid., p. 50); e aos estudos que criam instrumentos para avaliar os processos terapêuticos, “do ponto de vista clínico” (Ibid., p. 45), com “julgamento clínico” Destaca-se que os instrumentos citados no texto, ferramentas de

investigação sistemática sobre os processos terapêuticos, baseiam-se na transcrição literal das sessões de tratamento, gravadas em vídeo ou áudio, tendo como objetivo promover “uma descrição detalhada e abrangente dos elementos do processo terapêutico em termos clinicamente relevantes” (SERRALTA; NUNES; EIZIRIK, 2007, p. 46). Tal questão, há várias décadas, suscita “controvérsias entre clínicos e pesquisadores psicanalíticos” (Ibid., p. 46).

Por fim, no relato de experiências profissionais na base do SciELO, outros artigos articulam as noções de clínico e terapêutico remetidas ao que a Psicologia oferta enquanto prática. Dentre estes, têm-se a aproximação entre clínico e terapêutico como recurso eficaz de enfrentamento, de elaboração dos sentimentos e aprendizagem de novos comportamentos em experiências da vida. Esse é o caso quando clínico e terapêutico são tomados como estratégias e campos de intervenções, que visam minimizar o impacto psicológico de doenças físicas e orgânicas (MOTTA; ENUMO, 2010); quando envolvem um objetivo educativo que forneceria informações aos(as) pacientes sobre fatores associados a vulnerabilidades psicossociais ou sobre o uso de medicações psicotrópicas, dentre outros conhecimentos que podem ser ensinados no processo de cuidado, articulando ambos os termos clínico e terapêutico (ZINGA; SHAUNA DAE; BORN, 2005).

Considerações finais

As diretrizes e regulamentações que embasam a prática em Psicologia no Brasil não intenciam esgotar a multiplicidade de possíveis compreensões sobre a noção de clínica da profissão. Não há, também, uma diretriz ou regulamentação nacional homogeneizante que defina a ideia de terapêutico e terapêutica, resultando em variações que são encontradas nos estudos da área. Essa variabilidade resulta em inconstantes usos dessas palavras, incluindo a utilização de conceitos semelhantes, como clínico e clínica, terapêutico e terapêutica, até a utilização de expressões que remetem ao mesmo sentido, como ‘ação clínica’ e ‘ação terapêutica’, mas, utilizadas em diferentes momentos de um discurso (ECKER, 2020).

Clínico e terapêutico como sinônimos, como noções que fazem fronteira, mas não se confundem, até a possibilidade da inexistência de um conceito delimitado – a discussão aqui proposta não tem o objetivo de retirar a ambiguidade, o duplo ou múltiplo sentido, presente nessas noções. Se, em alguns momentos, clínica parece remeter mais a um espaço físico, um local ou instituição, em outros essa delimitação parece imprecisa, mais ampla ou contraditória, especialmente, quando pensada como um campo para além do físico, marcado por uma intersecção e interdisciplinaridade de saberes (PASSOS; BARROS, 2000). Frequentemente nomeados como um recurso, os discursos sobre a ideia de terapêutico e terapêutica se vinculam, de modo indissociável, às noções de clínico e de clínica.

Relativo ao que é próprio à clínica e a aspectos clínicos, a noção de terapêutico distingue, caracteriza e qualifica ações, intervenções e recursos na teoria e na prática da Psicologia. Com diferentes finalidades produtoras de efeitos nas pessoas, a ideia de terapêutico remete a um dispositivo, recurso, ação, estratégia, projetos, serviços, práticas, intervenções, ferramentas, percursos, acontecimentos ou a um conjunto de elementos. Elementos que operam na transformação, mudança, cura, alívio, tratamento, controle, combate, cuidado, produção de saúde, redução do sofrimento, dentre outras demandas, frente aos imprevistos do cotidiano, à

complexidade dos humanos, suas subjetividades, e às singularidades de pessoas, coletivos e situações (ECKER, 2020).

Nesse panorama, o presente ensaio teórico teve como objetivo pensar a noção de clínica em Psicologia no Brasil sem, entretanto, a pretensão de referenciar as inúmeras abordagens da Psicologia e suas perspectivas sobre clínico, clínica, terapêutico e terapêutica mas, sim, desnaturalizar alguns discursos que envolvem o tema. O que se verifica é que, atualmente, existe um amplo campo discursivo sobre a noção de clínica e de terapêutica (ECKER, 2020). Contudo, esse fato não é algo natural de origem da Psicologia, enquanto área de conhecimento, mas efeito de uma construção histórica que, em diferentes momentos, colocou em questionamento a profissão, desnaturalizando seus saberes e ferramentas de intervenção, como propôs o presente ensaio teórico.

Agradecimentos

Agradecimento a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por subsidiar a pesquisa que possibilitou desenvolver este trabalho.

Referências

AMORIM, A. K. DE M. A.; DIMENSTEIN, M. Desinstitucionalização em saúde mental e práticas de cuidado no contexto do serviço residencial terapêutico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 195-204, fev. 2009.

BIRMAN, J. Genealogia da clínica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 442-464, set. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1962.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução CFP n.º 014/00 de 20 de dezembro de 2000**. Brasília: Planalto, 2000.

_____. **Resolução CFP n.º 02/01**. Brasília: Planalto, 2001.

_____. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF: CFP, 2005.

_____. **Resolução CFP n.º 006/2007**. Brasília, DF: CFP, 2007.

CONGRESSO NACIONAL DA PSICOLOGIA – CNP. **Caderno de Deliberações do 9º Congresso Nacional de Psicologia (CNP)**. Brasília, DF: CFP, 2016.

DORON, R.; PAROT, F. Psicologia Clínica. In: _____. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. Vol. I. São Paulo: Ática, 1998, p. 144-145.

ECKER, D. D. **O exercício de Direitos Sociais nos processos subjetivos e terapêuticos: políticas públicas, saúde mental e atenção psicossocial**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/213918>>. Acesso em: 16 abril 2021.

_____; PALOMBINI, A. DE L. A complexidade dos direitos sociais na clínica em psicologia: fatores materiais, singulares e multidimensionais. **Pensando Psicologia**, Colombia, v. 16, n. 2, p. 1-28, jul./dic..2020. Disponível em: <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/3938>>. Acesso em: 16 abril 2021.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, [s.l.], v. 18, p. 130-142, abr. 2010.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HÜNING, S. M.; SCISLESKI, A. C. C. Ressonâncias de uma epistemologia foucaultiana em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, Minas Gerais, v. 30, p. 1-10, maio 2018.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. Brasília: MTE, on-line, 2018. Disponível em: <<http://www.mtebo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloA-Z.jsf>>. Acesso em: 16 abril 2021.

MOREIRA, J. de O.; ROMAGNOLI, R. C.; NEVES, E. de O. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 608-621, dez. 2007.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Intervenção psicológica lúdica para o enfrentamento da hospitalização em crianças com câncer. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 445-454, jul./set. 2010.

MOURA, M. M. D. de.; GUIMARÃES, M. B. L.; LUZ, M. Tocar: atenção ao vínculo no ambiente hospitalar. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, n. 45, p. 393-404, jun. 2013.

NOTO, C. DE S. **A ontologia do sujeito em Michel Foucault**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP: São Paulo, 2009.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, abr. 2000.

SANTOS, A. A. L. dos. A clínica no século XXI e suas implicações éticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 4, p. 88-97, dez. 2001.

Daniel Dall'Igna Ecker.

SERRALTA, F. B.; NUNES, M. L. T.; EIZIRIK, C. L. Elaboração da versão em português do Psychotherapy Process Q-Set. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 44-55, abr. 2007.

TERRA, E. **Dicionário da língua portuguesa Ernani Terra**. 2ª Edição. São Paulo: Rideel, 2014.

ZINGA, D.; PHILLIPS, S. D.; BORN, L. Depressão pós-parto: sabemos os riscos, mas podemos preveni-la? **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 27 (Supl.2), p. s56-s64, 2005.

Sexualidade e soropositividade: as relações de poder na construção dos Anormais de Foucault

Sexuality and seropositivity: the power relations in construction of Abnormal in Foucault

Renato Koch Colomby*

Julice Salvagni**

Marina Guerin***

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a sexualidade e a soropositividade à luz de aspectos presentes nas obras “História da sexualidade I: a vontade de saber” (1988) e “Os Anormais” (1974-1975; 2011) de Michel Foucault, no processo de docilização dos corpos. Entendemos que a discussão foucaultiana acerca da construção da figura dos anormais e as suas associações históricas são absolutamente pertinentes nas análises das relações sociais contemporâneas e, sobretudo, nas discussões acerca da soropositividade. Essas leituras da sociedade sendo explicitadas, relacionadas e discutidas em conjunto com as articulações de poder propostas por Foucault são essenciais no sentido de contrapor as concepções naturalizadas acerca de um conceito ainda marginalizado como o HIV e a própria tríade gênero, sexualidade e educação. Neste ensaio teórico, o HIV e a AIDS são temáticas descortinadas e (re)colocadas em pauta, assim como os conceitos de normalidade e sexualidade são postos em reflexão, tendo como base o olhar foucaultiano.

Palavras-chave: Foucault. Os anormais. Gênero e sexualidade. HIV e AIDS. Relações de poder.

* Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho; Professor no Colegiado de Administração do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no Campus Palmas, Brasil; Líder do Tema 10 "Trabalho, Organizações e Subjetividade" na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração); Integrante do Observatório Internacional de Carreira - OIC e do GINEIT (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Inovação e do Trabalho), ambos vinculados ao PPGA/EA/UFRGS; Email: renato.colombv@gmail.com

** Pós-Doutorado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES - 2016-2018), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CAPES); Professora no Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; Email: julicesalvagni@gmail.com

*** Unisinos, Brasil; Email: ina.guerinx@gmail.com

Abstract

This article aims to discuss sexuality and seropositivity in the light of aspects present in Michel Foucault's work "The history of sexuality I: the will to knowledge" (1988) and 'Os Anormais' (1974-1975/2011), in the process of docilization of bodies. We understand that the Foucaultian discussion about the construction of the figure of the abnormals and their historical associations are absolutely pertinent in the analysis of contemporary social relations and, above all, in the discussions about seropositivity. These readings of society being made explicit, related and discussed together with the power articulations proposed by Foucault are essential in order to counteract the naturalized conceptions of a still marginalized concept such as HIV and the triad gender, sexuality and education itself. In this article, HIV and AIDS are themes unveiled and (re) put on the agenda, just as the concepts of normality and sexuality are put into reflection, based on the Foucaultian view.

Keywords: Foucault; the freaks. Seropositivity. Gender and sexuality. HIV and AIDS. Power relations.

Introdução

O HIV, vírus da imunodeficiência humana, foi identificado pela primeira vez em 1981. Esse vírus é o causador da AIDS, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), que é uma doença que atinge os linfócitos e deixa a pessoa infectada pelo vírus com problemas imunológicos (RACHID, SCHECHTER, 2017). A SIDA, mais conhecida mundialmente como AIDS (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*) vem derrubando hábitos, revendo conceitos e revolucionando os costumes em todo o mundo (CARVALHO, BRAGA, GALVÃO, 2004). Já no século XXI, esta epidemia se apresenta como a quarta maior causa mundial de mortalidade e estima-se que atualmente mais de 40 milhões de pessoas sejam soropositivas, sendo o Brasil é apontado como o país com maior número de casos notificados no mundo (CECCATO et al., 2004; UNAIDS, 2020).

Com o sistema imunológico prejudicado, a pessoa que vive com HIV fica mais suscetível a doenças imunes, que podem levar à morte. Mesmo que a presença do vírus possa ser identificada no sangue e no leite materno, por exemplo, a doença tornou-se tabu por haver a possibilidade de transmissão pelo ato sexual (sem preservativo). Percorrendo a história da sexualidade (FOUCAULT, 1988), compreende-se que o sexo foi considerado um ato impuro pela religião e sacerdotes desde a era vitoriana, com a burguesia clamando pelo pudor e concebendo o ato apenas para fins reprodutivos.

Para entender essa realidade, este estudo provoca uma discussão sobre o HIV embasada em 'Os Anormais' de Michel Foucault (1974-1975/2011), sublinhando no entremeio dos conceitos de Gênero, Sexualidade e Educação, o processo de docilização dos corpos. Tais elementos servem de guia para um debate multidisciplinar por Foucault ser quem percorre os temas com bases epistemológicas críticas através dos mais diversos aspectos da sociedade, em uma teoria de desvelamento das realidades sociais acerca dos poderes que excluem, oprimem e assolam os sujeitos. Este texto tem como objetivo, portanto, o de analisar os aspectos presentes na concepção discriminatória da soropositividade com os marcos teóricos acerca da concepção do 'anormal'. Ao revisar 'Os Anormais', provoca-se um debate acerca desta normativa em relação ao papel do judiciário, da religião ou mesmo da medicina. Aprimorar teórica e analiticamente as dimensões e posicionamentos institucionais da temática que envolve o HIV

ajuda a desvelar a composição de uma ideia dominante de normatização e punição dos corpos e dos desejos sexuais.

O HIV, a AIDS e o Viver/Ser Soropositivo

A história da humanidade registra diversos eventos catastróficos: a peste negra que assolou a Europa na Idade Média, a gripe espanhola do começo do século XX, o câncer mais recentemente e o novo coronavírus (Covid-19) na atualidade. Já a AIDS, desde seu surgimento na década de 1980, foi considerada mortal e sem cura, ligada a um vírus que entrava no sistema imunitário e o destruía de forma inexorável deixando os soropositivos mais expostos a doenças. Além disso, representou - para o conjunto da população - muito mais que apenas uma doença, tornando-se rapidamente um fenômeno social (SONTAG, 1989).

Não se pode perder de vista que o HIV aparece no mundo justamente no momento em que se discutia liberdade sexual e reivindicava-se o sexo como expressão de liberdade e prazer. Defendia-se o sexo como sinônimo de vida e não por acaso, as primeiras vozes que surgem para tentar explicar ou justificar o aparecimento do vírus são de setores conservadores de instituições religiosas, que associam o vírus a um castigo divino, uma punição pelo excesso da liberdade sexual que se pleiteava (MIRANDA, 2008).

Dito isto, registra-se que os primeiros casos de AIDS foram notificados no Brasil em um momento pós-ditadura e de abertura democrática que também foi considerado um período com maior liberdade sexual. De forma não muito distante, a epidemia de AIDS é marcada pela reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, que havia sido perseguida e oprimida durante os anos de ditadura militar, quando muitas pessoas foram assassinadas ou exiladas por reivindicarem liberdade, igualdade e justiça social (MIRANDA, 2008).

A AIDS obrigou a sociedade brasileira a olhar para tudo aquilo que ela insistentemente recusava ver: a desigualdade, o preconceito, a hipocrisia, a falência do sistema de saúde, a incoerência da justiça, a fragilidade das relações pessoais etc. Herbert de Souza destaca que a AIDS no Brasil é apenas a ponta de um grande *iceberg* que escancara a hipocrisia da sociedade e as deficiências do sistema de saúde, sucateado durante os anos de ditadura militar. Em sua época (mas não somente nela), ele ressalta que mais do que um país com AIDS, o Brasil é um país com tuberculose, hanseníase, doença de chagas, malária, esquistossomose e de fome, essa que mata mesmo quem não está doente (MIRANDA, 2008).

Inicialmente a AIDS foi caracterizada como uma doença do Primeiro Mundo e de gente rica. Nos Estados Unidos, os primeiros casos foram diagnosticados em 1981, em homens adultos, brancos, de classe média, os quais viviam nos grandes centros urbanos (RACHID, SCHECHTER, 2017). Depois, passou à condição de epidemia mundial estando vinculada principalmente à pobreza. Da mesma forma, Fonseca et al. (2000, p. 77) aponta que “a epidemia de AIDS no Brasil se iniciou nos estratos sociais de maior escolaridade, com progressiva disseminação para os estratos sociais de menor escolaridade”.

Os primeiros casos de AIDS, no Brasil, foram notificados em 1982, sendo identificados em pacientes do sexo masculino, homossexuais ou bissexuais. Foi somente no final desta década que a comunidade científica reclassificou um enorme contingente de mulheres, antes categorizadas como ‘outros’ (LOUZADA, 2011). Além disso, o HIV proliferou-se inicialmente entre as principais áreas metropolitanas do centro-sul, sendo

disseminado para as diversas áreas do país na primeira metade da década de 80 (CASTILHO, CHEQUER, 1997). Para Fonseca et al. (2000), a epidemia de AIDS no Brasil, após inicialmente atingir as metrópoles, vem apresentando um padrão de crescimento em direção a municípios cada vez de menor tamanho populacional e de menor renda per capita.

Apesar de uma tendência à pauperização da epidemia da AIDS, essa ainda está concentrada, paradoxalmente, nas regiões mais ricas, mas que também concentram os mais altos índices de desigualdade social e exclusão política, econômica e social, como tem se caracterizado as periferias das grandes cidades (LOUZADA, 2011). É possível constatar que a epidemia de AIDS no Brasil experimentou modificações profundas no seu escopo: de marcadamente regional e basicamente restrita a determinados segmentos populacionais, passou a ser crescentemente nacional ao longo do período, trazendo novos desafios às políticas públicas e à ação da sociedade civil (SZWARCOWALD et al. 2000). Fonseca et al. (2000) advertem para o aumento da transmissão heterossexual do HIV, o que corrobora com estudos anteriores que sublinham a heterossexualização ou heterogeneidade da epidemia no Brasil (BASTOS, BARCELLOS, 1995; SZWARCOWALD, BASTOS, CASTILHO, 1998).

Embora ainda haja um número maior de casos notificados em indivíduos do sexo masculino, a velocidade do crescimento da epidemia é, como em outros países, muito maior entre as mulheres do que entre os homens. Ainda assim, as mulheres soropositivas parecem ter menor visibilidade social tanto por parte das organizações não-governamentais de combate à AIDS, como nos serviços públicos. Mesmo nos serviços públicos de saúde, o diagnóstico e o acesso ao tratamento de mulheres ocorrem em estágios mais avançados da doença, quando se compara este grupo à população masculina que recorre a esses serviços (LOUZADA, 2011). Barbosa e Vilella (1996) acreditam que o contexto da nossa cultura sexual transformou em desigualdade as diferenças entre os gêneros.

Caracterizada segundo uma dinâmica de contínua transformação, a AIDS vem atingindo mais de perto novos segmentos populacionais – e, de forma crescente estratos sociais menos favorecidos – além de aproximar-se de cidades de menor porte, onde, até então, sua presença não havia sido registrada (LOUZADA, 2011). A AIDS não pode mais ser considerada uma doença relacionada a apenas grupos específicos (BRITO, CASTILHO, SZWARCOWALD, 2001; REIS, SANTOS, CRUZ, 2007). Essas transformações resumem a epidemia em quatro tendências principais: feminização, heteriorização, pauperização e interiorização (PARKER, 2000; NASCIMENTO, BARBOSA, MEDRADO, 2005).

Não obstante, a pobreza e a AIDS apresentam-se em um círculo vicioso, uma vez que as más condições de saúde afetam a disseminação do HIV e a AIDS por sua vez intensifica a pobreza. Isso “dificulta ou impede a execução do trabalho e obriga as pessoas a dedicarem parte de sua renda para a atenção à saúde” (LOUZADA, 2011, p. 27) e também pode gerar a exclusão do mercado de trabalho (FERRERIRA, FIGUEIREDO, 2006). Assim, Kass et al. (1994) reconhecem a necessidade de utilização conjunta de indicadores diversos para uma mensuração mais precisa do *status* socioeconômico dos casos.

A Organização Internacional do Trabalho ainda alerta que “a AIDS prospera onde os direitos econômicos, sociais e culturais são violados, bem como onde normas civis e políticas são ignoradas” (OIT, 2010, p. 96). Para Ferreira e Figueiredo (2006), a exclusão traz como consequências as dificuldades materiais e o afastamento do soropositivo do convívio social, prejudicando a autoestima e o acesso a alguns recursos psicossociais para o enfrentamento ao HIV e AIDS. No Brasil, considerando as singularidades de nossa epidemia, relacionar direitos

humanos e AIDS implica compreender o processo de pauperização da epidemia e combater esse tipo de exclusão, que é de natureza econômica e social. (MIRANDA, 2008).

A discriminação também é um obstáculo que afeta, inclusive, a identidade masculina. Pode-se dizer que, ainda hoje, algumas pessoas façam erroneamente a relação entre a soropositividade e orientações sexuais. Para Pascual (2008), aos olhos dos outros, o soropositivo ainda parece ser visto como um pecador sendo punido por uma vida desregrada; e a partir do momento que uma pessoa se revela uma pessoa que vive com HIV, logo tem início os julgamentos sobre sua sexualidade ou mesmo seu modo de viver.

A AIDS é percebida e vivenciada como uma doença do outro, daquele que é visto como estranho, diferente, marginal à sua própria sociedade. Ser diagnosticado “doente de AIDS é um passaporte para o outro lado, numa sociedade dividida entre ‘nós’ e ‘eles’. Mesmo reconhecendo que essa divisão é frágil, e fluida, ela existe e marca os espaços de cada um a partir dela (BESSA, 1997, p. 104 apud PASCOAL, 2008).

Muitas vezes, a discriminação em razão do HIV é somada a outras, acentuando o impacto da doença (BRASIL, 2008). A Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira de 15 a 54 anos de idade (BRASIL, 2011, p. 100) reafirma que “o estigma e a discriminação associados ao viver com HIV ou AIDS, assim como a homofobia, ainda são atuais”. Para Miranda (2008), a discriminação e o preconceito que acompanharam o HIV desde a descoberta do primeiro caso eram e ainda são os grandes responsáveis pela negação de um direito básico e fundamental às pessoas vivendo com HIV: o direito de ter direitos.

As doenças incuráveis sempre alimentam o preconceito social, algumas serviam de motivo, até pouco tempo, para as práticas de segregação social que vitimavam os hansenianos e os infectados com o vírus da tuberculose (COUTINHO, 2006). Sobre as diversas formas de discriminação manifesta, “pode-se dizer, sem exagero, que um dos maiores males que uma pessoa pode sofrer é a perda de sua dignidade” (SOUTO MAIOR, 2002, p. 102).

Monteiro, Villela e Knauth (2012) reforçam a visão dos processos de discriminação e estigma como resultado de interações e estruturas sociais e defendem que eles derivam das desigualdades, tais como classe social, gênero, geração, e cor/raça/etnia e características individuais. Logo, os grupos mais estigmatizados e discriminados em cada sociedade são os que têm maior probabilidade de se tornarem os mais afetados (TARANTOLA, MANN, 1996).

Acerca do conceito de estigma resgata-se que os gregos criaram o termo para fazer referência a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (GOFFMAN, 2008). O estigma e a discriminação associados à AIDS frequentemente reforçam, portanto, a ordem social que mantém diferenças e desigualdades sociais pré-existentes como as produzidas pelo sexismo ou pelo racismo (GARRIDO et al. 2007). O estigma e a discriminação, ao desvalorizar o indivíduo, reforçam as iniquidades sociais já existentes (AYRES et al. 2006).

Nesse sentido, não se deve confundir discriminação e preconceito, mesmo que possam estar acompanhados. Preconceito pode ser compreendido por um sentimento latente que seria aquela ideia assumida em consequência da generalização apressada, mas que nem

sempre se traduz em ação. Já a conduta discriminatória é um ato de exteriorização do preconceito. Em resumo, é do preconceito que podem surgir diversas práticas discriminatórias, decorrentes da estigmatização do outro (COUTINHO, 2006). Miranda (2008, p. 18) complementa que “quando o preconceito não excluía automaticamente as pessoas com HIV/AIDS da esfera pública de sociabilidade, condenava-as a uma situação de desvantagem ao rotulá-las de incapazes e improdutivas para a vida social”.

Para evitar ser socialmente condenado, vítima do preconceito e da discriminação, o soropositivo cria seu “próprio exílio interior”, permanecendo “encerrado nos limites de sua epiderme”, onde “esconde o segredo de sua doença, e exerce um poder controlador permanente sobre seu corpo, sobre suas atitudes, sobre seus sentimentos e sobre seu comportamento para que nada delate sua condição de soropositivo” (PASCUAL, 2008, p. 30).

Essa população, atingida em sua autoestima, vítima do medo e da discriminação, deve lutar, não só em relação a uma doença que, no começo, acarretava uma inevitável condenação à morte, como também contra a exclusão social provocada pelo preconceito e a discriminação de que é vítima (PASCUAL, 2008). Logo, é amplamente reconhecido que, para além das dimensões biológicas e individuais do HIV, é a interação de fatores sociais, culturais e políticos, geradores de desigualdades e de exclusão social, que está na base da suscetibilidade à infecção pelo vírus (BRASIL, 2011).

Reforça-se a isso que a Constituição Federal de 1988, em seu Preâmbulo, dispõe que o Estado Democrático instituído destina-se a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Já nos seus incisos III e IV do artigo 1º, trata como fundamento do estado democrático de direito a dignidade da pessoa humana, bem como objetivos fundamentais promover o bem sem preconceitos ou quaisquer outras formas de discriminação. Mas é sabido que, mesmo com esforços constitucionais, problemas como a discriminação, a falta de bem-estar e a desigualdade ainda são enfrentados pelos soropositivos em seu viver.

A sexualidade e a normalidade em “risco”

A AIDS foi apresentada como relacionada a ‘grupos de riscos’, depois aos ‘comportamentos de risco’, passando para ‘situação de risco’ e, finalmente, para o conceito de ‘vulnerabilidade’. Sendo assim, no início da epidemia, a imagem da AIDS foi fortemente vinculada à homossexualidade masculina, o que levou a doença a ser chamada, num primeiro momento, de ‘peste gay’ ou ‘câncer gay’. Por este motivo, trouxe preconceitos e radicalismos por parte de alguns e, ao mesmo tempo indiferença, por parte dos que não se viam pertencentes ao grupo citado (BRASILEIRO, FREITAS, 2006; LOUZADA, 2011).

Para Cordeiro e Pinto (2008) o conceito de ‘grupos de risco’ também estava associado a prostitutas, a dependentes químicos e a hemofílicos. Tal associação disseminou a falsa noção de que as pessoas não pertencentes a esses ‘grupos’ estariam ‘a salvo da ameaça’ e reforçou preconceitos e estigmas. A suposta seletividade da doença para com um determinado grupo ou um determinado modo de viver e o uso da expressão ‘grupo de risco’, embora comum no âmbito da epidemiologia, marcaria de forma indelével a construção social e histórica da AIDS (BARBARÁ, SACHETTI, CREPALDI, 2005).

Assim, elementos da pretensa realidade vivida por estes grupos comportaria a promiscuidade, a imoralidade, o vício e a transgressão (BARBARÁ, SACHETTI, CREPALDI, 2005). Esse fato faz pensar na normalização dos corpos (FOUCAULT, 2000), em que tanto o corpo quanto a sexualidade são tomadas como algo a ser regularizado dentro das normas sociais. Neste caso, a normatização é baseada em uma sociedade androcêntrica, branca, religiosa e de classe média (FOUCAULT, 2011), que condena sujeitos que têm seus corpos marcados pela diferença, seja ela de classe, de raça ou de uma expressão da sexualidade.

A ideia de ‘grupos de risco’ desencadeou várias respostas da sociedade da época, entre elas a de que as pessoas que ‘adquirem a doença’ são pessoas que ‘merecem’ ou ‘procuram’ e que a doença nada mais é do que um ‘castigo de Deus’ (PADOIN, 1999; SCHAURICH, PADOIN, 2004). Esse entendimento foi parcialmente abandonado ao se adotar o conceito de ‘comportamento de risco’, já que, em tese, qualquer um pode vir a ser afetado pela epidemia. Louzada (2011, p. 29) faz uma crítica ao novo termo: “tratava-se de vincular a possibilidade de infecção aos comportamentos e atitudes individuais, o que, apesar da mudança, ainda trazia um peso grande, pois continuava contribuindo para culpabilizar os soropositivos”.

Com a entrada cada vez mais determinante das Ciências Sociais no campo médico formulou-se outra categoria: a ‘vulnerabilidade’. Esse conceito aponta através de graus diferenciados a população que está mais vulnerável, no caso à infecção pelo HIV (LOUZADA, 2011). Afinal, a utilização da palavra ‘risco’ isoladamente, da expressão ‘situações de risco’ em si ou similares, nos termos epidemiológicos, não dá conta da realidade complexa da transmissão e infecção pelo HIV.

Logo, a vulnerabilidade “é o resultado de uma situação social de risco que envolve todas as pessoas, trazendo para reflexão, o que significa ser vulnerável à AIDS” (SCHAURICH, PADOIN, 2004, p. 104). Ela depende do contexto social mais abrangente: moradia, informação, classe social, acesso aos serviços de saúde, comportamentos coletivos, aspectos culturais específicos de cada realidade e aspectos biológicos. A categoria envolve aspectos coletivos, o que aproxima mais esta construção da realidade e, além disso, inclui como determinante a avaliação da cada vez mais necessária preocupação governamental em termos de práticas de políticas públicas com relação à AIDS. Assim sendo, pode-se afirmar que “a responsabilidade pessoal é a antítese da vulnerabilidade” (PARKER, 2000).

Após esse panorama, resgata-se que, embora, desde 1973, a homossexualidade tenha sido descaracterizada como doença, distúrbio ou perversão pelo DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria –, ainda há uma forte relação da medicina com o processo de anomalização do comportamento homoafetivo. Essa tentativa ocorre tanto nos resquícios daquilo que havia sido pautado, quanto no que se produziu na tentativa de reverter a alteração do Manual para tentar conceber novamente a homossexualidade como uma patologia, prejudicando o avanço das políticas públicas em relação ao HIV.

Ao não perder de vista que as relações de poder entre diferentes instituições é parte da conjuntura dominante e no intuito de manter uma ‘ordem’ social, um jogo de poderes tem se intensificado no cenário político por meio de representantes ultraconservadores que carregam consigo bandeiras religiosas, nacionalistas, patriarcais etc. Assim, “essa emergência do poder de normatização, a maneira como ele se formou, a maneira como ele se instalou, sem jamais se apoiar em uma só instituição, mas pelo jogo que consegue estabelecer entre as diferentes instituições, estendeu a sua soberania em nossa sociedade” (FOUCAULT, 2011, p. 23).

Os limites entre o que não é legitimado juridicamente e a loucura também foram abordados pelo autor. Isso permite que as noções médicas passem a funcionar no campo do poder judiciário o que sustenta o poder médico-judiciário sob a alegação do perigo destes anormais à sociedade, ou seja, com a sobreposição de diferentes pontos de poder.

Em se tratando da soropositividade, apesar de um diagnóstico objetivo, diferente da concepção psiquiátrica, a medicina de alguma forma passa a se relacionar com a sexualidade na consolidação do ‘anormal’. Isso é perceptível já que o diagnóstico de tantas doenças que poderiam ser induzidas por comportamentos tidos como de “risco”, não provoca a relação com a culpa como o HIV é capaz de despertar. Para Foucault (2011, p. 36), a determinação da categoria do anormal se constitui no poder de normatização e faz com que o poder judiciário e o saber psiquiátrico venham a se constituir como instância de controle do anormal.

Assim sendo, ficam estabelecidas normas efetivas de limite da normalidade e, por sua vez, instâncias de docilização. Essas instâncias são responsáveis por fazer seguir a norma para não pôr em risco o padrão desejável de comportamentos que, seguindo esse raciocínio, corromperia com a ordem da sociedade. Da mesma forma, o diagnóstico do soropositivo passaria a estabelecer esse sujeito como alguém que teria ultrapassado o limite da normalidade, uma vez que a sua conduta desviante aparece como a ‘causa’ da doença. Não obstante, a estrutura deste poder:

[...] se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres [e descreve] os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento (FOUCAULT, 2011, p. 37-38).

Ou seja, não aceitar ou não se adequar a essa norma social estabelecida implicara no poder negativo, pautado pela exclusão, já que o anormal por si só, pela sua significação social, coloca em questão as diretrizes da sociedade. Essas diretrizes, ao serem contestadas, produzem uma reação dos movimentos dominantes, já que sugerem uma reformulação dos poderes institucionais, o que não é de interesse dos que os detém.

Noutro sentido, há também a invenção das tecnologias positivas de poder que não agem por exclusão, mas por distribuição de acordo com as individualidades diferenciadas. Essas técnicas de poder podem ser “transferidas para suportes institucionais muito diferentes, como os aparelhos de Estado, as instituições, a família etc” (FOUCAULT, 2011, p. 42) e não excluem o anormal do núcleo de poder, mas necessariamente o enquadram ao que ele precisa vir a ser para seguir fazendo parte desta relação.

Enquanto norma, esta “não se define absolutamente como lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2011, p. 43). Isso quer dizer que a regra não existe enquanto tal, já que sempre é uma criação social dominante e serve para guiar a conservação das suas instituições concebidas. Qualquer fuga à regra, ou à postura que implica numa possibilidade de repensar a norma, costuma ser o que se chama de anormal – longe da norma – e os casos mais extremos deste ‘desvio’, o que o autor descreve como sendo o ‘caso dos monstros’. Assim, há de se lançar holofotes às figuras dos monstros e anormais para que se possam vislumbrar a incorporação das

diferenças, para que aqueles grupos minorizados que contribuem efetivamente para as alterações no *status quo* não sigam sendo alvo de exclusão e retaliação.

Foucault (2011) também descreve conceitualmente ‘Os três monstros’. Ou seja, o primeiro dos monstros é o monstro humano, cuja noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica e se refere ao sujeito cuja qualidade dos crimes beira à barbárie. O segundo monstro é o indivíduo a ser corrigido; uma figura específica que existe no jogo de conflito entre a família com as instituições e representa uma afronta à norma. E, por fim, o terceiro monstro é o masturbador, como representante dos poderes que se investe ao corpo dos indivíduos e que são omitidos, mostrando o lado privado do deleite monstruoso da perversão. Em todos os casos o aspecto da sexualidade é marcado, seja como justificativa de uma conduta criminal, seja no conflito cotidiano que carece de correções, seja no despertar de condutas individuais ligadas à sexualidade que agora passam a ser de controle das instituições. A sexualidade “está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” (FOUCAULT, 2000, p. 300). No caso da soropositividade, a culpa e a punição vêm revestidas, muito embora com uma clara finalidade de prover segurança em saúde, no acúmulo de regras, de pontos de cerceiam a liberdade sexual de quem agora é visto como ‘uma infecção possível’ e, portanto, equivocadamente um risco para a sociedade.

Na teoria, esses três monstros formam o que ele chama de genealogia da anomalia humana que “se formará quando houver sido estabelecida uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou investirá, de acordo com o mesmo sistema de regularidades, essas três figuras” (FOUCAULT, 2011, p. 52). Essa concepção de monstro justifica o surgimento do monstro moral, que vem acompanhado pelo ritual de poder de punir, ou a cerimônia acerca do poder infinito de punir, a fim de mostrar ao mundo que aquele tipo de conduta é condenável e será passível de punição. Essa punição pode ser explícita ou mesmo contida dentro de alguns símbolos a eventos cotidianos, como é o caso das explicações que, especialmente, a igreja dava ao advento do HIV em relação ao público homossexual com o apoio de muitos centros de pesquisa científica. Tinha-se a construção de que essa ‘peste gay’ havia sido enviada por Deus como uma espécie de punição por uma (suposta) perversão sexual. Essa explicação normatizante da doença ainda não foi totalmente diluída e garantiu aos soropositivos, especialmente das últimas décadas, uma associação *a posteriori* com aquilo que Foucault descreve como sendo a figura do monstro.

Na ‘nova economia dos mecanismos de poder’, há um abandono do rito em prol da criação de mecanismos de vigilância e controle e o punir passa a ser usual e no quanto for necessário. Neste sistema, o autor chama a atenção para a passagem do monstro ao anormal, essa última agora muito atrelada a um saber-poder médico que deriva dos avanços das ciências em prol de explicações sobre os ‘fenômenos da perversidade’. O instinto, incluído no jogo de poder-saber, permite “transformar cientificamente a ausência da razão de um ato em um mecanismo patológico positivo” (FOUCAULT, 2011, p. 118). Neste sentido, as relações “vão se tornando, em suas perturbações internas, o domínio de investigação, o ponto de decisão, o lugar de intervenção do psiquiatra” (FOUCAULT, 2011, p. 125) e, por conseguinte, o trato da loucura ainda sob modelos generalizados e de encadeamento da psiquiatria.

Há mudança na teoria psiquiátrica ao longo da história, o que leva a compreensão da loucura global à loucura voluntária e involuntária (ou relacionada ao sintoma), até a explosão sintomatológica, que é aquilo que Foucault (2011) chama de ‘criação da norma’, o que vai dar origem à tecnologia da anomalia. Sob essa construção da norma, e conseqüentemente daquilo

que se distancia ao normal, o autor faz referência à construção do exército dos anormais. Para ele, “é assim que a peça é pregada. O grande bicho-papão do fim da história tornou-se o Pequeno Polegar, a multidão de Pequenos Polegares anormais pelos quais a história vai agora começar” (FOUCAULT, 2011, p. 140). Será a ampla disseminação do HIV um indício deste efeito de abrangência da “anormalidade” a tal ponto em que passe a ser desmistificada?

A construção deste ‘exército dos anormais’, destarte, vai ter relação direta com a revelação da sexualidade. A regra do silêncio sobre a sexualidade só começou mesmo a pesar no século XVII, na época de formação das sociedades capitalistas e com a total influência da igreja na construção de formas repressivas aos desejos sexuais e reforçamento das matrizes heterossexuais dominantes. Neste aspecto, a confissão sacramental era um “procedimento perfeitamente codificado, perfeitamente exigente, altamente institucionalizado, da revelação da sexualidade” (FOUCAULT, 2011, p. 145) pelo controle dos desejos individuais.

Nesta conjectura, o anormal, que é aquele cujos desejos sexuais são latentes, se aproxima de uma característica como que diabólica, uma vez que entram em cena os fenômenos da possessão, feitiçaria e da convulsão. Assim, significa dizer que não há pacto selado num ato, mas uma invasão, uma insidiosa e irresistível penetração do diabo no corpo. Já no caso da feitiçaria, se articula de forma dual, com o diabo de um lado e a feiteiceira de outro, unidos por um pacto. E, por último, a convulsão surge como um mecanismo de controle no sentido de apresentar a criação dos mecanismos, “os grandes anticonvulsivos” (FOUCAULT, 2011, p. 187), que são as regras de discricção, ou melhor, a criação de um estilo, ou imperativos de retórica, que se impõe nas regras de confissão exaustiva. Essa confissão, contudo, começa a ser transferida à medicina já que a igreja se concentra nas aparições, ficando distantes do contato com a carne. Ainda, se relacionando à igreja, a proibição do uso de preservativos, por exemplo, aparece como uma tentativa de manter o controle do ‘pecador’ que mantém relações sexuais para além do casamento, já que poderia prevenir não só a gravidez como a infecção por HIV.

A sexualidade é um dos “instrumentos de troca que permitiram deslocar a criança do meio da sua família para o espaço institucionalizado e normalizado da educação” (FOUCAULT, 2011, p. 224). Nessa institucionalização se dá a docilização dos corpos, que propõe uma educação normatizadora e correspondente a um padrão dominante cuja referência médica é inscrita e legitimada pelas práticas judiciais, de Estado e religiosas, distanciando o papel da família nas relações de educação.

A psiquiatria do século XIX, somando aos seus estudos os aspectos relacionados à hereditariedade, vem para solidificar uma nosografia das síndromes, dos delírios e dos estados e, nesta concepção, o “estado é um verdadeiro discriminante radical” (FOUCAULT, 2011, p. 273). Neste sentido, a contribuição de certos núcleos de pesquisa da área médica, epidemiológicas e da própria mídia, como propulsora de uma lógica de anormalidade relacionada ao HIV, por vezes pode conduzir a efeitos pejorativos quanto ao entendimento da transmissão da doença.

Considerações finais

Analisar a sociedade atual à luz da teoria foucaultiana permite descrever os processos históricos de organização dos poderes sociais instalados, solidificados ou naturalizados através das práticas institucionais, sejam elas médicas, familiares, jurídicas ou de Estado. Ademais,

aspectos pontuais de certas posturas do Estado e as perspectivas atuais das instituições também devem ser avaliados, mesmo que as bases que consolidam os anormais permaneçam inalteradas.

Embora os dados da recorrência de AIDS venham aumentando, o Brasil sofre mudanças significativas em sua estrutura previdenciária e de seguridade social e não parece estar preocupado como poderia/deveria com essa pandemia. Afinal, essas mudanças afetam a população brasileira de maneira significativa e podem trazer à tona uma letalidade tão grande quanto à da AIDS dos anos 1980.

Ainda hoje se questionam os direitos (humanos) adquiridos por diversos grupos sociais e também se percebe uma retomada no processo de moralização e de tentativa de constituição da norma aos moldes católicos burgo-capitalistas. Os direitos dos homossexuais – por exemplo – vêm sendo atacados e novamente se levanta a ‘bandeira da normalidade’ quando se há propostas no parlamento para falar sobre ‘cura gay’ (GAMA, 2019). É possível perceber que os esforços de manutenção da normativa heterossexual assume politicamente uma interferência no comportamento privado dos sujeitos em prol dos seus múltiplos interesses, ao mesmo tempo em que sustenta e reforça a construção dos preconceitos em torno das pessoas que não seguem esta lógica e passa a forçar a estes como se fossem ‘anormais’.

Com dada urgência, nos cabe à tarefa de criar um corpo de pensamento sobre sexualidade que seja preciso, humano e genuinamente libertário, para que estas e outras tantas pejorativas inferências possam ser desfeitas. Por isso, esses temas precisam ser explicitados e discutidos como pontos de um tensionamento social ainda não esgotado. Isto é, torna-se cada vez mais essencial problematizar essas (re)construções no sentido de desarranjar as concepções naturalizadas acerca destes conceitos. O que também inclui continuar pesquisando as rotulações acerca do HIV, em conjunto com outros grupos minorizados. Afinal, há uma discussão da compreensão do estigma que implica os debates de classe social, por exemplo, que podem vir a ser mais exploradas em estudos futuros.

O desafio atual de pensar os dilemas acerca do HIV diz respeito à compreensão de uma recolocação no conceito de ‘anormais’ no significado de perceber como a transitoriedade de sentido vai acumulando novas marcas e, por vezes, abandonando outras. Ou seja, se no início da epidemia de HIV no país, a questão central que constituía a figura do anormal era a da sexualidade, será que ela se manteve alocada nas classes sociais mais altas, por exemplo?

Ainda se percebe resquícios bastante sólidos dos conceitos de grupos e comportamentos de riscos e que esses entendimentos de criminalização dos soropositivos não foram completamente abandonados. Pode-se suscitar a reflexão de que há uma incorporação da nomenclatura do ‘anormal’ nos próprios soropositivos. Isto é, pode haver um efeito da concepção do anormal não só do olhar do outro, como da punição de si mesmo, que, por sua vez, pode ser um efeito da absorção inconsciente de um olhar social que é introjetado. Logo, a incorporação da norma pode ser mais prejudicial para a própria pessoa soropositiva pelo olhar ‘anormal’ que lança a si mesmo e por acreditar não fazer parte da ‘sociedade normal’.

Por fim, destaca-se que o ‘fazer refletir’ também é uma forma de intervenção social e o ato de abordar temas ‘marginalizados’ é uma alternativa na desestigmatização de temas transgressores que ainda estão encobertos pela sociedade. A ignorância e o desconhecimento são elementos que geram o preconceito, exclusão e atos discriminatórios e, por isso, temas como HIV precisam cada vez mais pautar as discussões dos diferentes espaços sociais como a academia, as instituições de ensino e as empresas.

Referências

AYRES, J. R. de C. M.; PAIVA, V.; FRANÇA Jr, I.; GRAVATO, N.; LACERDA, R.; DELLA NEGRA, M.; MARQUES, H. H. de S.; GALANO, E.; LECUSSAN, P.; SEGURADO, A. C.; SILVA, M. H.. Vulnerability, human rights, and comprehensive health care needs of young people living with HIV/AIDS. **American Journal of Public Health**, v. 96, n. 6, p. 1001-1006, jun. 2006.

BARBARÁ, Andréa; SACHETTI, Virginia Azevedo Reis; CREPALDI, Maria Aparecida. Contribuições das representações sociais ao estudo da aids. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n.2, dez. 2005.

BARBOSA, Regina Maria; VILLELA, Wilza Viera. A trajetória feminina da AIDS. In: PARKER, R.; GALVÃO, J. (Org). **Quebrando o silêncio: mulheres e AIDS no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ABIA/IMS-UERJ, 1996, p. 17-32.

BASTOS, Francisco Inácio; BARCELLOS, Christovam. Geografia social da AIDS no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 52-62, fev. 1995.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Direitos Humanos e HIV/Aids: avanços e perspectivas para o enfrentamento da epidemia no Brasil**, Brasília: Ministério da Saúde, 2008, p. 168.

BRASIL. Ministério da Saúde. Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira. **Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira de 15 a 64 anos 2008**, Brasília – DF, 1ª edição, 2011. BRASILEIRO, Marislei; FREITAS, Maria Imaculada de Fátima. Representações sociais sobre aids de pessoas acima de 50 anos de idade, infectadas pelo HIV. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 789-795, out. 2006.

BRITO, Ana Maria de; CASTILHO, Euclides Ayres de; SZWARCOWALD, Célia Landmann. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, Uberaba, v. 34, n. 2, p. 207-217, abr. 2001.

CARVALHO, Carolina Maria L.; BRAGA, Violante Augusta B.; GALVÃO, Marli Teresinha G. AIDS e saúde mental: revisão bibliográfica. **DST – Jornal Bras. Doenças Sex. Transm.**, Niterói, v. 16, n. 4, p. 50-55, 2004.

CASTILHO, Euclides Ayres; CHEQUER, Pedro. **Epidemia da AIDS no Brasil: Situação e Tendências**. Coordenação de DST e AIDS, Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

CECCATO, Maria das Graças B.; ACURCIO, Francisco A.; BONOLO, Palmira de Fátima; ROCHA, Gustavo M.; GUIMARÃES, Mark D. C.. Compreensão de informações relativas ao tratamento anti-retroviral entre indivíduos infectados pelo HIV. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1388-1397, set./out. 2004.

CORDEIRO, Ivana Drummond; PINTO, Ângela Pires. Aids e deficiências: os direitos humanos como interface. In: Brasil. **Direitos Humanos e HIV/Aids**: avanços e perspectivas para o enfrentamento da epidemia no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids., 2008, p. 97-112.

COUTINHO, Maria Luiza Pinheiro. **Discriminação no trabalho**: mecanismos de combate à discriminação e promoção de igualdade de oportunidades. Brasília: OIT, 2006.

FERREIRA, Rosana C. M.; FIGUEIREDO, Marco Antonio C. Reinserção no mercado de trabalho. Barreiras e silêncio no enfrentamento da exclusão por pessoas com HIV/AIDS. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 39, n. 4, p. 591-600, dez. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa de Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 - 1976). SP: Ed. Martins Fontes, 2000.

FONSECA, Maria Goretti; BASTOS, Francisco Inácio; DERRICO, Monica; ANDRADE, Carla L. Tavares de; TRAVASSOS, Cláudia; Szwarcwald, Celia Landmann. AIDS e grau de escolaridade no Brasil: evolução temporal de 1986 a 1996. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, Supl. 1, p. 77-87, 2000.

GAMA, Maria Clara Brito da. Gay cure? Parliamentary debates on the (de) pathologization of homosexuality. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 4-27, abr. 2019.

GARRIDO, Pedro B.; PAIVA, Vera; NASCIMENTO, Vanda L. V. do; SOUSA, João B.; SANTOS, Naila J. S.. Aids, estigma e desemprego: implicações para os serviços de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, Supl. 2, p. 72-79, dez. 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

KASS, Nancy E.; MUÑOZ, A.; CHEN, B.; ZUCCONI, S. L.; BING, E. G.. Changes in employment, insurance, and income in relation to HIV status and disease progression. The Multicenter AIDS Cohort Study. **Journal of acquired immune deficiency syndromes**, v. 7, n. 1, p. 86-91, jan. 1994.

LOUZADA, Shênia Soraya Soares. Revisitando a história da epidemia da Aids: O fenômeno da feminização. **Ethnic: Revista Brasileira de Estudos Interculturais**, n. 15, p. 23-39, 2011.

MIRANDA, Adriana Andrade. Aids e cidadania: avanços e desafios na efetivação do direito à saúde de soropositivos. In: Brasil. **Direitos Humanos e HIV/Aids**: avanços e perspectivas para

o enfrentamento da epidemia no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids., 2008, p. 9-24.

MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza Vieira; KNAUTH, Daniela. Discrimination, stigma, and AIDS: a review of academic literature produced in Brazil (2005-2010). **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 170-176, jan. 2012.

NASCIMENTO, Ana Maria Guedes do; BARBOSA, Constança Simões; MEDRADO, Benedito. Mulheres de Camaragibe: representação social sobre a vulnerabilidade feminina em tempos de AIDS. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 5, n. 1, p. 77-86, jan./mar. 2005.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. Repertório de recomendações práticas da OIT sobre o HIV/Aids e o mundo do trabalho [Programa da OIT sobre HIV/AIDS e o Mundo do Trabalho], 3 ed., 2010. Brasília: OIT, 2010.

PADOIN, Stela Maris de Mello. Em busca do estar melhor do ser-familiar e do ser-com AIDS. In: PROCHNOW, Adelina Giacomelli; PADOIN, Stela Maris de Mello; CARVALHO, Vivina Lanzarini de. **Diabetes e AIDS: a busca do estar melhor pelo cuidado de enfermagem**. Porto Alegre: Pallotti, 1999. p. 208.

PARKER, Richard Guy. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PASCUAL, Alejandra. Preconceito e discriminação: violências não visíveis contra os portadores de HIV/aids no Brasil. In: Brasil. **Direitos Humanos e HIV/Aids: avanços e perspectivas para o enfrentamento da epidemia no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids., 2008, p. 40-55.

RACHID, Marcia; SCHECHTER, Mauro. **Manual de HIV/aids**. Thieme Revinter Publicações LTDA, 2017.

REIS, Ana Cristina; SANTOS, Elizabeth Moreira dos; CRUZ, Marly Marques da. A mortalidade por aids no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 195-205, set. 2007.

SCHAURICH, Diego; PADOIN, Stela Maris De Mello. Do cuidado da mulher: questões de gênero e sua incorporação no contexto do HIV/AIDS. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 101-108, abr. 2004.

SONTAG, Susan. **AIDS e suas metáforas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. O direito do trabalho e as diversas formas de discriminação. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 68, n. 2, p. 97-102, abr./jun. 2002.

SZWARCWALD, Celia Landmann; BASTOS, Francisco Inácio; ESTEVES, Maria Angela Pires; ANDRADE, Carla L. Tavares de. A disseminação da epidemia da AIDS no Brasil, no período de 1987-1996: uma análise espacial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 7-19, 2000.

SZWARCWALD, Celia Landmann; BASTOS, Francisco Inácio; CASTILHO, Euclides Ayres de. The dynamics of the AIDS epidemic in Brazil: a space-time analysis in the period 1987-1995. **The Brazilian Journal of Infectious Diseases**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 175-186, 1998.

TARANTOLA, Daniel J. M.; MANN, Jonathan M. Global expansion of HIV infection and AIDS. **Hospital Practice**, v. 31, n. 10, p. 63-79, 1996.

UNAIDS. Brasil. **Estatísticas**. Sobre AIDS. Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS, 2020. **UNAIDS**. Disponível em: <<https://unaid.org.br/estatisticas/>>. Acesso em: 27 julho 2020.

Transdisciplinariedad decolonial de la Educación Matemática

Decolonial transdisciplinarity of Mathematics Education

Milagros Elena Rodríguez*

Resumen

La transdisciplinariedad no siempre es decolonial, ha tenido rezagos modernistas, postmodernistas y de allí coloniales. Desde el proyecto transmodernista, el transparadigma transcomplejo *se cumple con el objetivo complejo de analizar la transdisciplinariedad decolonial en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja*. Se trata de una indagación transmetódica con el uso del transmétodo: la deconstrucción rizomática transcompleja en la transmodernidad. En la reconstrucción de la investigación como conclusiones de aperturas: la transdisciplinariedad como decolonialidad la Educación Matemática Decolonial Transcompleja cobra preeminencia en los niveles de realidad decoloniales, la decolonialidad de las disciplinas, la complejidad converge para investigar mediante transmétodos que profundizan la realidad, su multireferencialidad y maneras de manifestarse. Se motivan a diversas investigaciones enmarcadas en la línea de investigación: Educación Matemática Decolonial Transcompleja donde el re-ligaje, des-ligando primeramente, es una esencia transmodernista.

Palabras clave: Rizoma. Transdisciplinariedad decolonial. Transmodernidad. Transcomplejidad. Educación Matemática.

Abstract

Transdisciplinarity is not always decolonial, it has had modernist, postmodernist lags. From the transmodernist project, the transcomplex transparadigm is fulfilled with the complex objective of analyzing the decolonial transdisciplinarity in Transcomplex Decolonial Mathematics Education. In the reconstruction of research as conclusions of openings, transdisciplinarity as decoloniality, Transcomplex Decolonial Mathematical Education takes precedence in decolonial levels of reality, the decoloniality of disciplines, complexity converges to investigate through transmethods that deepen reality, its multireferentiality and ways to manifest. They are motivated to various investigations framed in the line of research: Transcomplex Decolonial Mathematical Education where re-linking, first unlinking, is a transmodernist essence.

Keywords: Rhizome. Decolonial transdisciplinarity. Transmodernity. Transcomplexity. Mathematics education.

* PhD. en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas; Docente Investigadora; Docente de Postgrado en Educación, Postgrado en Administración y Postgrado en Biología de la Universidad de Oriente (UDO), Núcleo de Sucre, Venezuela; Email: melenamate@hotmail.com

Abstract

Transdisciplinarity is not always decolonial, it has had modernist, postmodernist lags. From the transmodernist project, the transcomplex transparadigm is fulfilled with the complex objective of analyzing the decolonial transdisciplinarity in Transcomplex Decolonial Mathematics Education. In the reconstruction of research as conclusions of openings, transdisciplinarity as decoloniality, Transcomplex Decolonial Mathematical Education takes precedence in decolonial levels of reality, the decoloniality of disciplines, complexity converges to investigate through transmethods that deepen reality, its multireferentiality and ways to manifest. They are motivated to various investigations framed in the line of research: Transcomplex Decolonial Mathematical Education where re-linking, first unlinking, is a transmodernist essence.

Keywords: Rhizome. Decolonial transdisciplinarity. Transmodernity. Transcomplexity. Mathematics education.

Es importante no ser realista en el sentido trivial (para adaptarse a lo inmediato) o irreal en el sentido trivial (para evadir las limitaciones de la realidad), es importante ser realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de la realidad, sé que todavía hay algo invisible (MORÍN, 2005, p. 119).

Rizoma. Categorías, objetivo complejo y transmetodología

La premisa del epígrafe Moriniano ciertamente da cuenta de la invisibilidad de lo que nos negamos a aceptar por nuestra obsoleta ceguera, de lo que la realidad inabarcable se guarda, del enigma de la creación de Dios; por ello en la investigación transmética, más allá de las metodologías tradicionales, se parte de la premisa que no siempre la transdisciplinarietà es decolonial. Consiente de las concepciones a desmitificar en la gran diversidad de categorías se pide al lector imbuirse en la lectura y con la paciencia del buen lector desmitificar la ansiedad y la compasión en la insurrección claramente emitida en las indagaciones tradicionales; para ir develando y develándose en el transcurrir de la indagación y cada una de las concepciones.

La colonialidad del saber, ser y hacer forma parte del proyecto continuado impuesto en este lado del mundo, en el Sur con la invasión al continente y la instauraciones de artefactos de poder, que desde 1942 se definió que nuestra historia comienza con tal invasión y allí emprende el proyecto moderno responsable de dicha colonialidad. Interpretamos los siete (7) mitos de Enrique Dussel para comprender la colonialidad en sus inicios con la colonización, y luego su imposición actual con la globalización y coacción del Norte. *En el primer mito: la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada*, superior; lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica, lo que indica que las demás civilizaciones, como las del Sur, son inferiores, ante Occidente son desmitificadas o aplastadas; ello ha venido predominando luego en la colonialidad del saber, pensar y hacer considerando siempre que tenemos un dominio; una superioridad en Occidente, que somos inferiores a ellos; con eso todo lo que deviene de nosotros es minimizado o excluido; a veces por nosotros mismos (DUSSEL, 2000, p. 49).

En el segundo mito de Enrique Dussel: la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral; ese desarrollo todavía Occidente y el Norte, y con ello la globalización, nos imponen y condenan a nuestro ser y hacer como inferior y

muchos coterráneos son los propios colonizadores dándole preminencia a conocimientos y saberes Occidentales, imponiendo la catastrófica división entre saberes científicos, los que devienen fuera del pensamiento del Sur, y los soterrados (DUSSEL, 2000). Por ello, aún predomina, pese a las concepciones transdisciplinarias permanece la división conocimiento y saberes. Veremos que la preeminencia de la transdisciplinariedad es que todos los conocimientos son saberes, lo que aún en su concepción no ocurre.

En el tercer mito Dulseano, el camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa, es, de hecho, un desarrollo unilineal: lo europeo, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la falacia desarrollista; con ello nos han impuesto una falsedad del capital como desarrollo a cambio de la violación de la condición humana y la exclusión, de la felicidad, paz y amor por el prójimo. Por ejemplo, se clasifica en la Educación Matemática los inteligentes y los no inteligentes y no es casualidad que los no inteligentes sean de las clases menos favorecida, los de las clases mal denominadas clases bajas, lo negros por ejemplo imponiéndose una exclusión (VALERO; GARCÍA, 2014). *En el cuarto mito Dulseano como nos denominaron los invasores: barbaros, y por ello nos invadieron y masacraron; oponiéndose al proceso civilizador así la praxis moderna debió ejercer en último caso la violencia como fue necesario*, para destruir los obstáculos de la tal modernización, es lo que denominan la guerra justa colonial; pues Occidente justifica que nos hemos resistidos siendo inferiores y que nos hacían un favor al civilizarnos por eso la guerra es justa; tal abominación no falta quien la defiende actualmente; aun los mismo denominados barbaros (DUSSEL, 2000).

En el quinto mito Dulseano, la dominación produce víctimas, no sólo de personas; sino de culturas, de civilizaciones, de legados científicos, de aculturizaciones, de muy variadas maneras: violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador: el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, la matemática del Sur negada; entre otros. Y que se perpetua actualmente con nuevos artefactos de poder con la colonialidad (DUSSEL, 2000).

En el sexto mito Dulseano, para el moderno, el de Occidente, el bárbaro tiene una culpa al oponerse al proceso civilizador que permite el proyecto modernista presentarse no sólo como inocente; sino como emancipador de esa culpa de sus propias víctimas; allí aparece la doble culpabilidad: por ser inferior y por resistirse al proceso de modernización. Por último, en el séptimo mito Dulseano, el carácter civilizatorio del proyecto modernistas, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios, pues debemos de pagar algunos costos de la modernización de los otros pueblos atrasados, que ellos, Occidente, denomino inmaduros: otras razas esclavizables; sexo por débil la mujer; matemáticas inferiores sin gran aporte como la de los aborígenes, los Mayas; culturas minoritarias llenas de folclores; personajes disfrazados de auténticos pues no están industrializados; el fogón de la sensibilidad que no sirve para investigar, pues ello no se puede regularizar; investigaciones contaminadas del sujeto investigador que se debe execrar para ser objetiva e imparcial y muchos otros sufrimientos y sacrificios (DUSSEL, 2000).

Ahora vamos con los siete mitos de Enrique Dussel abreviados a justificar la urgencia de que “la conciencia decolonial busca descolonizar, desagregar y des-generar el poder, el ser, y el saber” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 56) de la que las consecuencias son el desastre mundial que se impone en la tierra: la educación colonial inhumana, la destrucción ambiental, la descomposición de la vida y la familia en nombre del avance y desarrollo por el capital, el

ser humano sacrificial que deviene profundamente infeliz; la exclusión en todo sentido que permea la vida. En la educación que permea todas las crisis nos inmiscuimos en la transdisciplinariedad.

Por ello, develamos que aun cuando la transdisciplinariedad es un término joven y entre sus iniciadores se encuentran Eric Jantsch, Jean Piaget y Edgar Morín; en especial en 1980 Edgar Morín en su ponencia: *la antigua y la nueva transdisciplinariedad*, se hace la pregunta: *¿Qué transdisciplinar hay que hacer?* (MORÍN, 1984). Confirma Edgar Morín el terrible error de las disciplinas, en su insuficiencia, parcelación y le desgaste de los límites disciplinarios en los que la comunicación de los saberes se hace cada vez más reduccionista, “cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial, y, al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse” (MORÍN, 1984, p. 311).

En 1994 se celebra *el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad y se adopta la Carta de la Transdisciplinariedad*; en donde se afirma que “fue inventado en su momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad” (NICOLESCU, 1998, p. 3). *En el Simposio Internacional sobre Transdisciplinariedad, organizado por la UNESCO en mayo de 1998*, se constituyen los esfuerzos fundamentales para trasgredir los límites de las disciplinas; así la transdisciplinariedad es “no es una disciplina, sino un enfoque; un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y transformación de perspectivas gnoseológicas distintas” (McDONELL, 1998, p. 2). Sin embargo, urge la consideración de que “la descolonización epistémica envuelve variadas formas de transdisciplinariedad pero no todas las formas de transdisciplinariedad son decoloniales” (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 1). Todo ello lo profundizamos en el siguiente rizoma, es parte de la crisis a deconstruir en la indagación.

Por su lado, en la soslayación de la Educación Matemática conocemos de diversos artefactos de poder y soslayación que devienen en el análisis de los mitos descritos en la colonización con Enrique Dussel y luego la colonialidad como mecanismo soslayador que esta incrustado actualmente con un legado de decolonialidad en el Sur; permeada de los estudiosos de la liberación del mismo Occidente y África. Entre los mecanismo de poder en la “Educación Matemática están que la matemática y su educación ha sido objeto de opresión y colonización en la invasión a nuestro continente; se presenta erróneamente la Educación Matemática como un sistema determinista” (RODRÍGUEZ, 2020a, p. 128). Esta realidad se vivencia en el aula, en la vida de los seres humanos excluyendo el trato adecuado a su condición humana; y es que la Educación Matemática ha venido siendo “capaz de operar como un arma secreta del imperialismo occidental” (SKOVSMOSE, 2012, p. 270).

La problemática de la enseñanza de la matemática, sobre las creencias, el rechazo; los métodos usados en el aula; los procesos didácticos, entre otros. En Rodríguez (2020a) se rescata en la problemática a la que se denomina acá crisis que es urgente decolonizar la matemática ante el Sur, ante la colonialidad cargada de escepticismo, de una matemática apartada para una élite mal designados inteligentes; como si esta fuera una condición dada a sólo unos pocos; inclusive la colonialidad en el “sexo de los matemáticos, desde luego en la matemática para Occidente; ha costado calar en el mero poder de eficiencia de que las mujeres somos capaces para la matemática, pese a claros ejemplos desde el comienzo de la ciencia” (RODRÍGUEZ, 2020a, p. 127).

En sintonía con la decolonialidad la Educación Matemática Decolonial Transcompleja (EMDT) como línea de investigación comprende asuntos políticos trascendentales no sólo desde la educación o de la matemática, sino desde la condición humana de los actores del proceso educativo, donde la política de “civilización de la humanidad con los aportes de la matemática en la vida del ser humano re-ligaje hacia la dimensión colectiva de la Educación Matemática y coadyuve en el desarrollo de la humanidad; todo ello es una antropolítica” (RODRÍGUEZ, 2020a, p. 132). La antropolítica en la Educación Matemática Decolonial transcompleja ha sido objeto de estudio en dicha línea en Rodríguez (2020a).

Es así como, la Educación Matemática Decolonial Transcompleja, línea de investigación de inserta la investigación, se concibe para la resistencia que involucra desde un trasfondo dialógico, educar en “la reflexividad, el asombro, la resistencia y la percepción de las transformaciones sociales, incorporar la teoría compleja, invita a integrar la relación individuo-sociedad-especie, trilogía desde la cual se pueden superar las cegueras educativas y reorganizar el conocimiento” (ANDRADE; LEGUIZAMO; VERGARA, 2018, p. 495). Lo decolonial incluye y abre la posibilidad de incluir lo excluido en la modernidad-postmodernidad; y va a elevar y re-significar la educación matemática a espacios de la tierra patria más allá de la educación o la matemática; va por ejemplo a la con-formación del ciudadano, Rodríguez (2013).

Es así como, en la presente investigación se cumple con el objetivo complejo de analizar la transdisciplinariedad decolonial en relación a Educación Matemática Decolonial Transcompleja, definida como la transdisciplinariedad decolonial como una disposición que envuelve una suspensión de métodos y disciplinas, a partir de la descolonización como profomatividad y actitud. La actitud decolonial es “la base de la transdisciplinariedad decolonial y el proyecto decolonial su ámbito de operación. Esta actitud y este proyecto forman parte de lo que pudiera llamarse una conciencia decolonial [...], en contraposición a la conciencia moderna” (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 17).

En cuanto al aspecto transmetodológico, más allá de las metodologías tradicionales de investigar en el proyecto modernista, se trata la investigación transcompleja que ha corrido el riesgo de ser mal interpretada por personas ortodoxas, rígidas, lineales, coloniales que defienden su parcela del conocer como objeto de poder. No es un credo, ni una ideología, ni una moda; tampoco un nuevo paradigma, por el contrario va fuera de estos, de allí la palabra *trans* que significa más allá. Sienta las bases de un nuevo episteme, *transepisteme* orientado hacia el renacer de la conciencia del ser humano: un saber ecosófico (RODRÍGUEZ, 2020b).

La denotación de rizoma deviene en la presente indagación de la nominación de la Biología (DELUEZE; GUATTARI, 2004), en la tradicionalidad, en comienzo de rizoma en la indagación; no es una casualidad, es la profunda transdisciplinariedad que no le atribuye apellidos consensuado dueños en las concepciones o nominaciones: la denominación de rizoma en la estructura de la investigación, “se trata de una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las indagaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir si un venir” (RODRÍGUEZ, 2019b, p. 4).

Veremos en cada rizoma de la investigación “es una tarjeta con muchas entradas y no “copia de”, está abierta a todas las dimensiones, es productiva y no una reproducción, es performancia y no competencia” (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 29). Así los rizomas se entrelazan, se alimentan se necesitan. Se conectan en puntos arbitrariamente, el rizoma no se puede compartir, dividir o degenerar, no consiste en unidades sino en multidimensiones; más

adelante veremos cómo se desterritorializa y reterritorializa al mismo tiempo que se des-liga y re-liga mapeando la realidad. *Los rizomas investigativos se realizan con un transmétodo, que son complejos y transdisciplinares; esto es transcomplejo*. Esta transmética es un concepto que envuelve lo metamético; “constituye y postula un ascenso en el pensamiento [...] se observa un rebasamiento de los tradicionales trasfondos paradigmáticos [...] es un ejercicio de reflexión donde se repiensa permanentemente el statu quo de las ciencias” (ZAÁ, 2017, p. 91).

En la transmodernidad nacen los transmétodos, bajo el transparadigma transcomplejo, que son “multimétodos que parten de los métodos existentes y por existir, de la integración de estos métodos y de la resultante, que estará más allá de los mismos” (RODRÍGUEZ, 2020a, p. 4). *¿Cómo nacen los transmétodos?* Ya se conoce la escasa destreza, disposición y amplitud del pensamiento disciplinar para entender las múltiples realidades del mundo complejo. De tal manera, que investigar en la transmodernidad, no puede ser sólo bajo el pensamiento disciplinar; se ha de complejizar; se ha de conformar un pensamiento complejo y transdisciplinar con transmétodos; que sin duda tienen como necesidad y premisa la declonialidad (RODRÍGUEZ, 2020a).

Precisamos que en la transmodernidad encontramos al proyecto decolonial donde se ubica esta investigación; “el concepto de “trans-modernidad” supone también la categoría de víctima, de Exterioridad (la exclusión cultural de las víctimas de la Modernidad), y un diálogo crítico intercultural también lo presupone, o, en caso contrario, la interculturalidad [...] populista” (DUSSEL, 2004, p. 160). Y debemos saber que en la cultura popular está el centro menos incontaminado de los seres humanos.

En ese proyecto transmodernista, dejan las ciencias de erigir como las eruditas del saber matemático para abrirse a lo olvidado y desmitificado; incluyendo la matemática desmitificada de las civilizaciones del Sur y su educación. *La deconstrucción* “como transmétodo sólo es posible en la transcomplejidad bajo el proyecto transmoderno” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 13). La deconstrucción como transmétodo de investigación: “es libre al máximo, anti-dogmática, no tiene ninguna transm metodología fija, su objetivo es debilitar el pensamiento filosófico occidental, destruir las concepciones colonizantes en todas sus formas y significados” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 43). Va a inmiscuirse en los rezagos coloniales de la transdisciplinariedad y la problemática en general de la Educación Matemática para realizar reconstrucciones desde la EMDT.

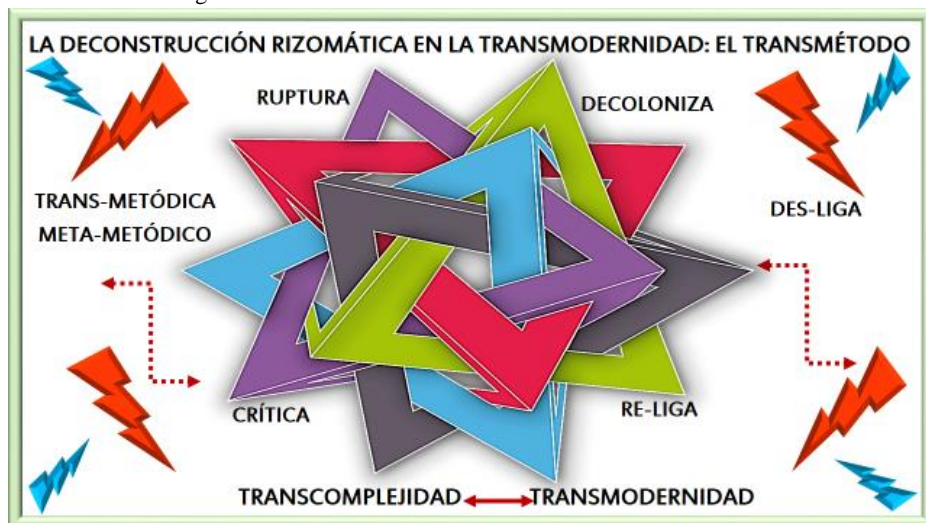
Así, este transmétodo, busca involucrarse en procesos develadores encubiertos en discursos, prácticas, acciones y discursos impresos, para con esto descomponerlos, desarticularlos y re-ligarlos con un sentido otro en la temporalidad que nos ocupa, desde una visión de hologramática, del todo y sus partes, de las partes y el todos en un mecanismo permanente de bucle recursivo, (MORÍN, 2005), acto que es considerado por la autora como “proceso descolonizador” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 54), que lleva a los sujetos que la utilizan a la creación de transepistemologías que invitan a la emergencia de movimientos emancipatorios; que van de la mano con la enseñanza de la matemática.

Acá se hace “desenmascaramiento del pensamiento occidental, de la modernidad, los ideales tradicionales impuestos de la educación y sus representaciones sociales” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 7) de la transdisciplinarienda y en lo que sigue con la deconstrucción como transmétodo transitamos y entrelazamos los rizomas: desde dónde se dialoga para explicitar porque no toda transdisciplinariedad es decolonial, transdisciplinariedad decolonial

desde la Educación Matemática Decolonial Transcompleja y cierre que son aperturas en las conclusiones en la línea de investigación mencionada.

En lo que sigue en un gráfico se muestra el transmétodo.

Figura 1 – La deconstrucción rizomática como transmétodo



Fuente: Realizado por la autora para la investigación.

Rizoma introito. Desde dónde se dialoga: no toda transdisciplinariedad es decolonial

La nominación del rizoma actual: *no toda transdisciplinariedad es decolonial* deja la insinuación de algún rezago colonial en alguna connotación de transdisciplinariedad; denota una problemática que develamos a fin de hacernos consiente de la necesidad de des-ligar dicha soslayación que empaña la insurrección de las disciplinas en transdisciplinas. Es trabajo y función de la deconstrucción como transmétodo en un ejercicio decolonial develar dichos hechos.

Ya la luciérnaga Edgar Morín en su libro *Ciencia con Conciencia* que hemos venido citando inspecciona una transdisciplinariedad y advierte muy lejos de lo decolonial, queriendo estar lejos de lo vicios modernista:

El desarrollo de la ciencia occidental desde el siglo XVII ha sido también transdisciplinar. Esto se evidencia en la unidad de método, que trasciende las fronteras de la disciplina particular. Pero, precisamente esta transdisciplina (sobre la base de la matematización, la formalización) ha permitido que se compartimentalice. La unidad ha sido abstracta y no genera comunicación entre lo real, si no es aboliendo las dimensiones “unidimensionalizando lo real (MORÍN, 1984, p. 312).

Esa unidimensionalidad en muchas maneras postcoloniales ha estado presente con serios rezagos en la transdisciplinariedad, imponiendo en ella las disciplinas sus particularidades sin comunicación con el saber complejo; o sea la compartimentación en muchos casos ha dañado el verdadero proceso de transdisciplinar los conocimientos. Es la consideración tradicional eurocéntrica impuesta aún en los genes de los investigadores. Y que en los mitos de la modernidad hemos explicitados anteriormente con Enrique Dussel.

Por ello, complejidad y transdisciplinariedad, transdisciplinariedad y complejidad deben ir de la mano; en ello complejidad-transdisciplinariedad-complejidad convergen en la transcomplejidad; “para promover una nueva transdisciplinariedad, necesitamos [...] un paradigma de complejidad que oponga y asocie a la vez, que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales y a las leyes generales” (MORÍN, 1984, p. 315). Estos niveles de emergencias no siempre están en cada disciplina, van a sus fronteras, trastocan dicho constructo y armadura científica y la interpelan; por ello ciencia unidimensional es cada vez más escasa de verdad, de certeza y de efectividad; por negarse a la convergencia de su dominio epistemológico.

En la Educación Matemática lo transdisciplinar ha tendido más a los multidisciplinar donde hay grupos colaborativos de disciplinar en torno a ella; pero no convergen en el encuentro; todas invitadas al festín: matemática, educación, filosofía, psicología, semiótica, sociología entre otras; pero al fin cada una impone su paradigma y no hay el rompimiento de la fronteras de dichas disciplinas; negando el dialogo de saberes urgentes en una transdisciplinariedad decolonial.

Por ejemplo, en la Educación Matemática ha habido avances en reconocer las matemáticas de las civilizaciones mayas, la de los aborígenes; pero para los que imponen las matemáticas eurocéntricas ellas, las aún soterradas siguen estando en la esquina del conocer; sigue pensándose como inferiores. No se ha entrado en el debate para reconocer que el número cero es invento maya; sus diversas formas de concebirlo. Se le sigue dando preeminencia a Occidente en tal hecho. Hay avances en las matemáticas del Sur en tanto su estudio en los currículos; pero sigue siendo escaso.

Son avances que los mismo originarios reconocen pero no los hacen suyos; si aún los matemáticos o educadores del Sur. Mucho menos las obsoletas políticas educativas, que escasean en su plan de salvaguardar dichas matemáticas ante las nuevas generaciones. Las tecnologías pueden ser medios de promoción y salvaguarda a favor de ello; pero vemos intentos serios y hermosos de muchos investigadores que muchas veces están solitarios ante los que imponen los currículos como aves de rapiña que arrasan con la matemática de su propia cultura. Rezagos coloniales explicitados en los mitos de la modernidad con Enrique Dussel.

Por otro lado:

Las formas de conocimiento transdisciplinares tienen una relación compleja con las disciplinas. Esto último quiere decir, por un lado, que el conocimiento transdisciplinar no es meramente un derivado o extensión de las disciplinas, y por otro que, en general, estos responden a una comprensión más amplia y compleja de la que típicamente sirve para fundamentar a las ciencias europeas, sus disciplinas, y métodos lo que implica que la “transdisciplinariedad,” o más precisamente la transdisciplinariedad decolonial, puede ayudar a descolonizar las disciplinas (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 2).

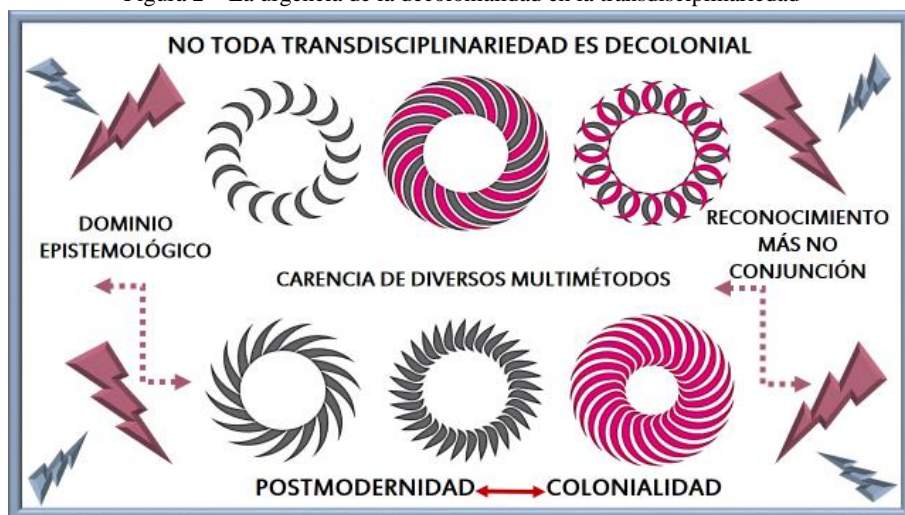
Esa decolonización de la mano de la transdisciplinariedad decolonial es urgente en una consideración propia de las demandas que se develan en la propia colonialidad; las disciplinas como las matemáticas deben decolonizarse en la medida que se transdisciplinan; no es posible llevar el cáncer de la colonialidad en la convergencia de las disciplinas y que más adelante esa semilla que ha hecho mucho daño no siga dando frutos al árbol del cual nunca debimos obligarnos a comer: el de la colonialidad.

De la misma manera hay una objetividad científica aplicada a la transdisciplinariedad que hay que decolonizar y ejemplificar en la EMDT pues ella, la objetividad, no debe ser negadora de la subjetividad; toda ellas: objetividad-subjetividad son caras de la misma manera como lo es: abstracción-concreción en la matemática; la subjetividad no puede empañar o negar la objetividad la comprobación la verificación; y la objetividad no puede execrar al sujeto que aplica la objetividad y que tiene subjetividades.

Otro asunto a develar como colonial en aspectos investigativos con las transdisciplinas en el método; no podemos seguir investigando sobre la base de métodos modernistas sesgados de inconsistencia y soslayación. Por ello, los transmétodos cuando se trate de investigar transdisciplinarmente deben convergen en la diversidad multimetodica de investigar; la integración de las posturas y necesidades más sentidas del sujeto investigador que interviene y reinterviene su realidad con sus subjetividades y agenciamiento de cambio de la realidad.

En lo que sigue se intenta resumir el presente rizoma en el siguiente gráfico.

Figura 2 – La urgencia de la decolonialidad en la transdisciplinariedad



Fuente: Realizado por la autora para la investigación.

Rizoma reconstructivo. Transdisciplinariedad decolonial desde la Educación Matemática Decolonial Transcompleja

Quisiéramos hacernos en primero lugar cuando hablamos de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja, del pensamiento decolonial de la matemática en el docente; para desde allí poder ofertar, promover, promocionar la matemática en el discente en toda su complejidad. Queremos inmiscuirnos en esa posibilidad. Por eso el ser docente, su desligar de las viejas posturas de la matemática soslayadora usada como ejercicio de poder y de su ejercicio de educar para reprimir y excluir las subjetividades y esencia de la matemática en la vida y cultura del dicente. Precisamos antes dos concepciones a dilucidar en el estudio; uno el re-ligar y el pensar decolonialmente la matemática; del re-ligar; es una categoría decolonial planetaria que incita a re-ligar como una condición urgente en la transmodernidad; “la religancia aparece como un desafío de orden: epistémico, ético, político y humano” (RODRÍGUEZ, 2019b, p. 13).

Pero re-ligar, no es un acto inocente, es una desobediencia epistemológica, una transepistemologías de los saberes y transmetodologías transcomplejas para reinventar los saberes matemáticos, con lo nuestro, con lo del Sur, así el pensamiento transmoderno urge del proceso de re-ligar; y ello se consigue bajo un proceso complejo transdisciplinar y en consideración con la ecología de los saberes bajo la ecosofía, antropoética y antropolítica. No hay posible acto de religar bajo el reduccionismo, la vieja ética caducada, las políticas dominantes soslayadoras (RODRÍGUEZ, 2019b).

La Educación Matemática Decolonial Transcompleja es una educación transdisciplinaria que reevalúa en la transmisión de los saberes el papel de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad, del cuerpo además ha de enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. Vamos a ver en cada una de ellas como la transdisciplinariedad decolonial aporta. En cuando a la intuición, en la EMDT cobra preminencia del desarrollo del pensamiento crítico, en lo que los procesos metacognitivos: concreción-abstracción, teoría-ejemplo, global-local, entre otros son desarrollados en su cabal comprensión sin separaciones entre preeminencias así la intuición está a flor de piel, en perfecta armonía con los actores del proceso educativo de la matemática.

De lo imaginario-sensibilidad que la transdisciplinariedad decolonial provee en la EMDT y que esta alimenta a la diada imaginario-sensibilidad es perfectamente posible pues las subjetividades del ser humano están inmiscuida en su proceso de enseñar y aprender; la educación de la sensibilidad conlleva a que sus procesos dialógicos estén presentes recreándose en la enseñanza; los juegos, la matemática de su cultura, del hábitat popular y la afectividad por la creación, por el sentir de las civilizaciones en cada creación matemática: la de los wayuu, mayas, aztecas, egipcios entre otros.

En cuanto a contextualizar, concreto y globalizar son procesos metacognitivos que no se separan en tanto por un lado va de lo abstracto a los concreto y de lo concreto a lo abstracto contextualizando; pero también va de lo local a lo global con la teoría y el ejemplo, poniendo en escena el hecho de que casi todos los saberes matemáticos pueden llevarse alguna vez a la concreción, al ejemplo. Dicho proceso es deseable siempre, sobre todo en la matemática de los primeros niveles, donde el niño va a la abstracción desde lo concreto y a lo global desde lo local. Para ello, el cambio de pensamiento del docente es urgente, ese des-ligar de la matemática

represora, desnuda de la historia y filosofía, occidentalizada, eurocéntricamente injusta; dejando las matemáticas de las civilizaciones soslayadas del Sur y otras encubiertas en el mismo Occidente.

Por otro lado, el ejercicio de la ética transdisciplinaria está basada en el diálogo y el saber compartido y ha de conducir a una comprensión fundada en el respeto absoluto de las alteridades que están unidas por la convivencia y los saberes matemáticas en una sola y misma tierra; así como el apellido de la matemática es la humanidad. En tal sentido hay una inclusión en todos los saberes matemáticos y su historia sin preeminencia; pero también hay una inclusión en la condición humana del ser educando; donde este nos es irrespetado en su valor ni execrada sus subjetividades y conocimientos de la matemática que tienen de su hogar; así como la matemática no es usada como ejercicio de represión; sino para la liberación onto-epistemológica de la matemática.

Es de converger que la investigadora en su postura decolonial no entra en el chantaje aplicado por Occidente a los que pretendemos y clamamos por una educación transdisciplinar en tanto queremos, de acuerdo a su chantaje historial de que queremos desprendemos de las disciplinas; no; las consideramos insuficientes eso sí; recordemos uno de los mitos dulseniano explicado anteriormente; en el que Occidente no puede imponer superioridades, pues llevamos la bandera de la inclusión consiente que el Sur sólo no puede, la tierra es una sola; lo que no significa que seamos con todo lo que nos compone inferiores; esa conciencia cultural es urgente. La transdisciplinaria necesita de las disciplinas para existir; desde luego no niega la especialización; pero la asume insuficiente, pero “la transdisciplinaria decolonial tiene primacía epistemológica, ética y política sobre la disciplina y el método” (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 5).

Así mismo la conciencia decolonial debe estar consustanciada con el proyecto decolonial, re-ligándose siempre de las nubes oscuras que se permean de lo colonial, el encargado de llevar a cabo la transdisciplinaria decolonial. En la Educación Matemática esa conciencia debe estar des-ligándose de las imposiciones imperantes que se metamorfean modernistamente para seguir imperando. Por ejemplo, lo complejo y transdisciplinar no es posible, así como tampoco lo es la transcomplejidad fuera del proyecto decolonial. Se siguen posturas en la matemática de inclusión de los saberes soterrados en la enseñan, más sin embargo se sigue perpetuando la división de los saberes matemáticos científicos y no científicos; se trata de connotaciones que se alimentan de conciencias no decoloniales en los docentes y en quienes imperan con currículos de la matemática que siguen siendo coloniales.

Hemos en la línea de investigación: Educación Matemática Decolonial Transcompleja que tiene en primer lugar dos imperativos: lo decolonial y así lo inclusivo. Esa inclusión lo único que excluye es lo que excluye; cuestiones clara como: la historia y filosofía de la matemática, la preeminencia de las mal denominadas matemáticas eurocéntricas, la exclusión del sujeto investigador del proceso de investigación de la matemática y su educación, los procesos dialógicos-culturales-subjetivos-cotidianos del discente, el ejercicio biopolítico de soslayación del ser humano mediante la matemática. Por ello se habla invita a los docentes a imbuirse en los estudios decoloniales; no como información extra a su formación docente; sino como su con-formación del ser humano que deconstruye sus vieja y caducada praxis para en un ejercicio de libertad ir a re-ligar, des-ligándose primeramente en una Educación Matemática, que desde luego es transdisciplinar decolonial compleja.

Invitamos al lector a permitirse develar el viejo patrón de enseñanza que desde los primeros niveles educativos impone una abstracción inútil des-ligada de la concreción del niño y de la niña, violando así condición humana con irrespeto del crecimiento de sus procesos dialógicos y de madurez psíquica: *¿Por qué se impone una numeración estricta comenzando por el número 1?, ¿por qué se desmitifica los juegos propios de los niños y niñas para imponer los juegos del docente;* más allá en la Educación Primaria respondemos preguntas con el uso del análisis de la matemática, tales como: *¿por qué los peces flotan? ¿Por qué un objeto cae directamente al piso?*

¿Por qué se le impone a los discentes numeraciones contando de cinco (5) en cinco (5) comenzando por el cinco (5), y si comienza por otro número esa serie que ha formado esta errónea?, ¿por qué por ejemplo, 9 multiplicado por 3 es igual a 27? Imposición de tablas numéricas sin el debido razonamiento, donde lo único importante es la memorización y repetición; que es importante, pero no es la esencia del desarrollo del pensamiento metacognitivo que la matemática puede proveer; con la debida enseñanza decolonial. ¿Por qué el docente sigue permutando ese patrón de repetición memorística si es bien sabido el rechazo que causa en el discente? ¿Conoce el docente la historia y filosofía, los creadores de cada concepto matemático, su devenir humano de años de creación? ¿Qué contenido matemático se le explica al discente partiendo de las otras asignaturas que se le está enseñando en ese momento? En Venezuela lo atinente al Currículo Bolivariano: ¿Qué significa educar en Matemática, Lengua, Literatura y Ambiente en conjunto? Son todas interrogantes, y muchas más, dignas de considerar; en cada una de ellas hay una develación colonial, una soslayación y manifestación del desconocimiento de la matemática compleja, enriquecida del saber complejo, no compartimentado, de la tierra que puede ser enseñanza con mente, cuerpo y corazón.

Por otro lado, si tenemos conciencia que la transdisciplinariedad “implica tanto una nueva visión como una experiencia vivida. Es una forma de auto-transformación orientada hacia el conocimiento de uno mismo, la unidad del conocimiento, y la creación de un nuevo arte de vivir en la sociedad” (NICOLESCU, 2013, p. 42) entonces la matemática debe permitir el arte ecosófico, la sabiduría de habitar en el planeta, el conocimiento de nosotros mismos y de la actitud y aptitud humana, re-civilizada para vivir en armonía con inclusión de todo y todos.

Por último, para culminar el presente rizoma discutiremos en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja de acuerdo con el manifiesto de la transdisciplinariedad en lo decolonial: los niveles de realidad, el principio del medio incluido y, la complejidad (NICOLESCU, 1998), que son los axiomas ontológico, lógico y epistemológico respectivamente emitido en el *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Vamos a ello de manera decolonial pensando cómo cada uno permea la EMDT.

Del ontológico: los niveles de realidad en la EMDT, “se reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad del objeto, y, en consecuencia, distintos niveles de realidad del sujeto” (CHÁVEZ, 2013, p. 3), la transdisciplinariedad decolonial consigue niveles de realidades entre las disciplinas que ellas no concebían por separado de la matemática; también niveles de realidad entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas en la Educación Matemática, donde lo cualitativo-cuantitativo-sociocrítico enriquece las conceptualizaciones en dicha enseñanza. Al mismo tiempo, que esos niveles se retroactúan, entonces emergen nuevos niveles que se superponen y no se separan, muestran su esencia de mesetas, “éstas emergieron de las más avanzadas ciencias contemporáneas, especialmente de la física cuántica, la cosmología cuántica y la biología molecular” (NICOLESCU, 2013, p. 42).

Pero, es menester preguntarse y responder sin ataduras disciplinarias: *¿qué es la realidad en la Educación Matemática?* Se trata de “lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (NICOLESCU, 1998, p. 17); es por ello que la parcela de la disciplina en tanto que es la realidad no existe. La realidad está por venir, por develarse, por estudiarse, introyectar lo que se ha venido regularizando; así la realidad tal como es no ha sido estudiada.

Los niveles de realidad son “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales” (NICOLESCU, 1998, p. 18). El conocimiento complementario de los niveles de realidad son dinámicos y van fuera de las ciencias a buscar lo ocultado y desvalorizado, a la Educación en la Ciudad (FREIRE, 1997) nuevos complementos que vayan delineando la complejidad de objeto transdisciplinario en la Educación Matemática, es urgente abordar en ella, “conjuntos problemáticos, en lugar de territorios de saber epistemológicamente delineados, por lo cual, se hace necesario un enfoque integrador de saberes con capacidad de funcionar sistemáticamente” (CORDERO, 2012, p. 11).

Todo ello dice que los niveles de realidad no son únicos y que nos incita a seguir dirimiendo en busca de otros, y la matemática como permea a todos los saberes es especial para esos niveles o puntos de bifurcación y encuentros. Los niveles de realidad van confirmando lo que el objeto transdisciplinario decolonial en la EMDT, “la unidad de los niveles de Realidad y su correspondiente zona complementaria de no resistencia constituye lo que llamamos el Objeto Transdisciplinario” (NICOLESCU, 1998, p. 43). Ese objeto transdisciplinado de la matemática debe ser presentado sin exclusiones o ataduras, sin preeminencias: esto es decolonialmente.

Del axioma lógico: la lógica del tercer incluido:

Referido a que el paso de un nivel de realidad a otro está asegurado por la lógica del tercero incluido (T)” (Chávez, 2013, p.3), en cuanto a la lógica del tercero incluido, o intermedios incluidos, como pilar de lo transdisciplinario decolonial, “dos niveles adyacentes están unidos por medio de la lógica del tercero incluido, en el sentido de que el estado T presente, en cierto nivel, está ligado a un par de contradictorios (A, no-A) del nivel del vecino inmediato. El estado T opera la unificación de los contradictorios A y no-A, pero esta unificación se opera a un nivel diferente de aquél donde están situados A y no –A (NICOLESCU, 1998, p. 40).

El matemático Kurt Gödel, sus estudios y la Física Cuántica tienen serios aportes al respecto del tercero incluido, “las más avanzadas ciencias contemporáneas, especialmente de la física cuántica, la cosmología cuántica y la biología molecular” (NICOLESCU, 2013, p. 42). Donde la realidad estudiada es discontinua en y la posibilidad de los terceros incluidos emana de realidades no consideradas en la modernidad.

Por ello, “el principio del tercero excluido ha creado una manera de pensar binaria, que dicho sea de paso es la base de las demostraciones por reducción al absurdo, que aunque consistente y fructífero en muchos sentidos, ha limitado nuestra comprensión del mundo” (ZAMORA, 2019, p. 70). Esa esencia apertura la ecología de los saberes, el diálogo son estudios en la línea EMDT, que están en pleno ardor en investigaciones.

El axioma epistemológico: la complejidad, el tercer pilar de la transdisciplinaria decolonial “da cuenta de que la estructura de la totalidad de los niveles de realidad es una

estructura compleja, donde cada nivel es lo que es, debido a que todos los niveles existen al mismo tiempo” (CHÁVEZ, 2013, p. 3). Es la realización de la complejidad, la transdisciplina en la práctica, que atraviesa transversalmente mediante un dialogo de saberes. La esencia del objeto transdisciplinario decolonial en la EMDT no es reducida, sino que lleva una continuidad de aportes de las ciencias cada vez más complementarias. La complejidad:

Se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre, entre otras. De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar (MORÍN, 2005, p. 17).

El pensamiento complejo se distinguen tres principios en la transdisciplinariedad decolonial: el dialógico, que a diferencia de la dialéctica, que abraza los opuestos, que a la vez complementarios y antagonistas; la recursividad organizacional que es un proceso circular, donde la causa es efecto y el efecto causa, los productos son productores y los productores son productos y el principio hologramático va a transcender el reduccionismo, mostrando que la parte está en el todo y el todo está en la parte (MORÍN, 2005). Todo ello es motivo de futuras investigaciones en la EMDT.

En lo que sigue se resumen el presente rizoma reconstructivo.

Figura 3 – Transdisciplinariedad decolonial



Fuente: Realizado por la autora para la investigación.

En lo que sigue se promueven conclusiones y aperturas en la línea de investigación mencionada.

Rizoma cierre-aperturas. Conclusiones en la línea de investigación

Se ha cumplido con el objetivo complejo de analizar la transdisciplinariedad decolonial en relación a Educación Matemática Decolonial Transcompleja. Todo se ha realizado desde la deconstrucción rizomática como transmétodo. Se ha declarado que las conclusiones son aperturas a investigaciones tendentes a responder las preguntas que han venido surgiendo; como por ejemplo las que se han dejado acá como inquietudes del proceso de enseñanza. Como se ve, no se trata de una investigación modernista impuesta por: introducción, desarrollo, resultado y conclusiones. Por el contrario, se va más allá complejizando los rizomas de manera armónica y conectadas.

Es imperativo en el cierre de esta indagación que es apertura en la mencionada línea de investigación consideran de forma central dinámicas de exclusión en las formas hegemónicas de poder, ser, y conocer, que se imponen en la Educación Matemática; es el ejercicio de conciencia transdisciplinar que el docente debe hacer, desprendiéndose del yo ismo y de la práctica educativa sacerdotal intocable que pregona. Esa debe ser su primer centro de investigación: su praxis.

Des-ligar los conceptos coloniales de raza, género, clase, y otros marcadores de diferencia humana jerárquica y naturalizada (MALDONADO-TORRES, 2015), que asocia el docente con inteligencia que lo llevan a la exclusión a clasificar estudiantes de inteligentes o no; asociados con la franja de exclusión que la Educación Matemática Crítica ha venido estudiado desde hace muchos años (VALERO; GARCÍA, 2014). En cuanto a la matemática de los grupos étnicos, la etnomatemática es importante inspeccionar la conciencia cultural su decolonialidad en los participantes, “el desarrollo de las etnomatemáticas a través del método de aprendizaje basado en proyectos podría mejorar notablemente la autoconciencia cultural para reconocer y responder a los diferentes prejuicios culturales” (ÁLVAREZ; GÓMEZ; HUERTAS, 2020, p. 9).

Tomar como fuente la articulación de problemas que se plasman en variadas expresiones de los saberes matemáticos y de expresión creativa, artística incluyendo el trabajo intelectual, el trabajo artístico, la movilización social, y la vida común de comunidades de cualquier raza, color, afrodecendencia, aborígenes y que tienen una orientación emancipadora o descolonizadora en el sentido de que están enraizados, no en la actitud liberal de las artes liberales cuya tendencia principal es la oposición al dogmatismo y el cultivo de la tolerancia frente a la diversidad (MALDONADO-TORRES, 2015), sino en una actitud decolonial que busca el desmantelamiento de formas de poder, ser y conocer deshumanizadoras de la matemática en el aula

Es este tipo de actitud y accionar y de meta o propósito lo que lleva a apropiarse críticamente del uso de múltiples disciplinas y métodos para enseñar matemática, construir nuevas categorías transmetodológicas, formas discursivas, prácticas pedagógicas y políticas y espacios institucionales que buscan expandir un movimiento de emancipación, liberación, y descolonización del poder, del ser y del saber de la matemática (MALDONADO-TORRES, 2015).

Ya habiendo cumplido el objetivo complejo, la autora siempre y por siempre agradece a Dios Padre amado el inclusivo más grande de la historia que convivió con todos y murió por

nosotros en la persona de Jesucristo hecho hombre; “que gobierne en sus corazones la paz de Cristo, a la cual fueron llamados en un solo cuerpo. Y sean agradecidos” (Colosenses 3:15). “Y oí a cuanta criatura hay en el cielo, y en la tierra, y debajo de la tierra y en el mar, a todos en la creación, que cantaban: ¡Al que está sentado en el trono y al Cordero, sean la alabanza y la honra, la gloria y el poder, por los siglos de los siglos!” (Apocalipsis 5:13).

Referencias

ÁLVAREZ, J.; GÓMEZ, M.; HUERTAS, C. Las etnomatemáticas y su influencia en el desarrollo de la competencia cultural. **Cultura, Educación y Sociedad**, Colombia, v. 11, n. 2, p. 237-250, Jul./Dec. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.15>

ANDRADE, J.; LEGUIZAMO, D.; VERGARA, A. Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. **Revista Kalivando**, Colombia, v. 10, n. 2, p. 495-508, jul. 2018.

CHAVÉZ, M. Una teoría para la educación transdisciplinaria (Basada en el Manifiesto de Basarab Nicolescu). **Revista Psicológica Herediana**, Colombia, v. 8, p. 1-10, 2013.

CORDERO, H. Investigación transdisciplinaria. **Revista Big Bang Fautiniano**, Cuba, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2012.

DELUEZE, G.; GUATTARI, F. **Rhizome**. Paris: Minuit, 1976.

DELUEZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas**. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos, 2004.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). In: FOrNET-BETANCOURT, Raúl. **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual**. Madrid: Ediciones Trotta, 2004, p. 123-160.

DUSSEL, E. Europa, Modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000, p. 24-33.

FREIRE, P. **La educación en la ciudad**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1997.

GORDON, L. **Disciplinary decadence: living thought in trying times**. Boulder, Col., Paradigm Press, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, California, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, Mar./ May 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinarietà y decolonialidad. **Quaderna**, Francia, n. 3, 2015. Disponible en: <<http://quaderna.org/?p=418>>. Consultado el: 14 julio 2020.

MCDONELL, G. **¿Qué es la transdisciplinariedad?** Simposio Internacional de Transdisciplinariedad. UNESCO, 1998. Disponible en: <http://www.unesco.org>. Consultado el: 15 Agosto 2020.

MORÍN, E. **Ciencia con conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1984.

MORÍN, E. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, 2005.

NICOLESCU B. **La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo**. Manifiesto. Paris: Ediciones Du Rocher. 1998.

NICOLESCU, B. La evolución transdisciplinaria del aprendizaje. Trans-pasando fronteras. **Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios**, Colombia, n. 4, p. 39-50, dez. 2013.

RODRÍGUEZ, M. E. La educación matemática en la con-formación del ciudadano. **TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. 15, n. 2, p. 215–230, mayo/ago. 2013.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Ecuador, v. 4, n. 2, p. 43-58, jul./dic. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Revista Orinoco Pensamiento y Praxis**, Ciudad Bolívar, v. 7, n. 11, p. 13-35, 2019b.

RODRÍGUEZ, M. E. La educación matemática decolonial transcompleja como antropolítica. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo v. 25, n. 4, p. 125-137, mayo/ago. 2020a. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931056>

RODRÍGUEZ, M. E. La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad. **Revista Perspectivas Metodológicas**, Argentina, v. 19, p. 1-15, 2020b.

SKOVSMOSE, O. Escenarios de investigación. In: VALERO, Paola; SKOVSMOSE, Ole (Eds.). **Educación matemática crítica**. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación. Ediciones Uniandes, 2012, p. 109-130.

VALERO, P.; GARCÍA, G. El Currículo de las matemáticas escolares y el gobierno del sujeto moderno. **Bolema**, Brasil, v. 28, n. 49, p. 491-515, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>

ZAÁ, J. **Pensamiento filosófico transcomplejo**. San Joaquín de Turmero: Escriba Escuela de Escritores, 2017.

Milagros Elena Rodríguez.

ZAMORA, J. La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morín y su repercusión en el ámbito educativo. **Revista Ensayos Pedagógicos**, Bogotá, v. XIV, n. 2, p. 65-82, 2019.

Síndrome congênita do zika vírus: a angústia materna entre o filho idealizado e o filho real

Congenital zika virus syndrome: maternal anguish between the idealized son and the real son

Karla Muniz Belém*
Viviane Borges Dias**
Luciene Maria da Silva***

Resumo

A epidemia do Zika vírus, vivenciada no país a partir de 2015, fez com que os números de casos de crianças nascidas com deficiência múltipla com graves sequelas aumentassem abruptamente, alterando as vidas maternas. Este artigo é uma parte da dissertação de mestrado intitulada “Mães de Pessoas com Deficiência Múltipla: experiências vividas no itinerário do cuidar”. A pesquisa objetivou identificar as concepções das mães que foram entrevistadas sobre a deficiência. O referencial teórico aborda conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os estudos de Theodor Adorno, Marx Horkheimer e Marcuse em interlocução com estudos de Goffman e Crochík. O estudo foi realizado na cidade de Ilhéus (BA) e foram entrevistadas oito mães que foram infectadas pelo Zika vírus. Foi uma investigação empírica, de abordagem qualitativa do tipo História Oral, onde analisamos como a mãe foi informado sobre o diagnóstico do(a) filho(a) e qual a concepção materna sobre a deficiência. Os resultados apontaram para uma forte influência do modelo médico na concepção materna sobre deficiência e a necessidade de políticas sociais que incluam uma formação ampla para toda a família, pois a atenção está voltada apenas para a deficiência.

Palavras-chaves: Gênero. Cuidado. Deficiência. Direitos humanos.

* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade (UNEB) e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre violência escolar: bullying e preconceito, do(a) Universidade Federal de São Paulo; Email: kmbelém@gmail.com

** Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC); Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade - UNEB e do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências - GPeCFEC/UESC; Email: ybdias@uesc.br

*** Doutorado em Educação: História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil atuando na graduação e no Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), orientando no mestrado e doutorado; Email: lucienemaria05@gmail.com

Abstract

The Zika virus epidemic, experienced in the country since 2015, caused the case numbers of children born with multiple disabilities with severe sequels to increase abruptly, changing maternal lives. This article is part of the master's thesis entitled "Mothers of People with Multiple Disabilities: experiences lived in the care itinerary". The research aimed to identify the conceptions of mothers who were interviewed about disability. The theoretical framework discusses concepts from the Critical Theory of Society, especially studies of Theodor Adorno, Marx Horkheimer and Marcuse in dialogue with studies of Goffman e Crochík. The study was carried out in the city of Ilhéus (BA) and eight mothers who were infected with the Zika virus were interviewed. It was an empirical investigation, with a qualitative approach of the Oral History type, where we analyze how the mother was informed about the child's diagnosis and what is the maternal conception of the disability. The results pointed to a strong influence of the medical model on maternal conception of disability and the need for social policies that include comprehensive training for the whole family, as the focus is only on disability.

Keywords: Gender. Care. Deficiency. Human rights.

Introdução

O Relatório Mundial sobre a Deficiência, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), informa que 15% da população mundial vive com alguma deficiência. Santos (2013) adverte que para cada pessoa com deficiência existem, no mínimo, dois sujeitos envolvidos nas questões do cotidiano de quem tem deficiência. Ao acrescentar os idosos que necessitam de cuidados e acessibilidade, verifica-se que esta discussão sobre o cuidar deve ser um propósito de todos.

Entre os anos de 2015 a 2019, o Ministério da Saúde (MS) notificou 18.282 casos suspeitos de recém-nascidos com alterações no crescimento e desenvolvimento possivelmente relacionados à infecção do Zika vírus, sendo que 78,3% dos casos confirmados eram de recém-nascidos com microcefalia e/ou alterações no sistema nervoso central. A região nordeste concentrou 56,9% dos casos notificados (BRASIL, 2019).

Em um país onde as relações econômicas são desiguais e injustas, a Síndrome Congênita do Zika vírus (SCZ) afeta profundamente a vida familiar, principalmente, a vida da mãe, geralmente, a principal ou única cuidadora, pois essas crianças com múltiplas deficiências precisam de cuidados e serviços contínuos por toda a vida.

O núcleo familiar é a primeira esfera de convivência social, da qual o indivíduo faz parte e na qual vai adquirir os conhecimentos básicos para a vida em sociedade. O acolhimento da família, ao receber um filho com deficiência, faz diferença, de forma positiva ou negativa, nas relações sociais que serão vivenciadas por eles. De acordo com Amaral (1995, p. 73), o impacto da deficiência na família oscila entre sentimentos contraditórios, "amor e ódio, alegria e sofrimento; uma vez que as reações concomitantes oscilam entre aceitação e rejeição, euforia e depressão".

Dessa forma, esse estudo tem como objetivo analisar experiências relatadas por mães de pessoas com deficiência múltipla sobre o cuidar. Entrevistamos oito mulheres que, possivelmente, tiveram Zika durante a gravidez e seus filhos nasceram com múltiplas deficiências. O estudo foi realizado no município de Ilhéus-BA. Dentre as mulheres entrevistadas, sete dependem do Benefício da Prestação Continuada (BPC) e todas deixaram seus trabalhos para cuidar dos seus filhos ou filhas.

O nascimento do diferente: a mulher entre o feminismo, maternidade e a maternagem

A responsabilidade com a maternidade começa na concepção. Em qualquer sociedade, a gestação é cheia de ritos e significados, e os discursos das políticas, das ciências médicas e dos meios de comunicação em massa acabam por legitimar o cuidado como um dever da mulher.

Historicamente, a maternidade é vista como meta natural da mulher e a única forma dela alcançar a completude. Nas últimas décadas do século XVIII, surge a quimera de que a maternidade vem acompanhada de devotamento e sacrifício; a mulher sofre e se sacrifica voluntariamente por seus filhos (BADINTER, 1985). Ocorre, portanto, a separação entre o trabalho no lar e o emprego formal, a mulher passa a ter um maior controle sobre a criação dos filhos, havendo uma transferência do poder patriarcal para a afeição materna. A idealização do amor materno integra a concepção moderna da maternidade, sendo que os ideais se baseiam na subordinação da mulher ao lar e no seu afastamento da esfera pública.

Nessa perspectiva, o papel da mulher como mãe passou a ser exaltado, consolidando-se, assim, este modelo de maternidade, no qual todos os deveres do lar e as obrigações de criação com o filho foram definidos como papéis femininos (SCAVONE, 2001). No entanto, ao longo da história, raras vezes as mulheres das camadas mais pobres puderam se dedicar inteiramente à maternagem.

Em princípio, a maternagem era pensada como intimamente ligada à maternidade, característica intrínseca da mulher, determinada pela natureza. A maternidade é a condição de gerar e dar à luz, existindo ligações consanguíneas entre mãe e filho; porém, o papel da maternidade finda com o nascimento do bebê. Enquanto a maternagem é o cuidado e o vínculo emocional que uma mãe investe no bebê após o nascimento. O afeto é primordial para uma boa maternagem, e as necessidades do bebê devem ser atendidas e entendidas pela cuidadora.

No Brasil, na década de 1920, Freire (2008), ao analisar duas revistas¹⁸ femininas, evidenciou o envolvimento de vários atores, tais como, médicos, educadores, feministas e políticos, na construção do discurso maternalista. Com o objetivo de garantir bons cidadãos à Pátria, as revistas exaltavam o que consideravam a primeira missão da mulher: “a glória incomparável de ser mãe!” (FREIRE, 2008, p. 157)

Assim, o principal papel social da mulher era a maternidade, ou seja, a reprodução tornava-se a própria essência do seu ser. Tomaz (2015) afirma que os periódicos e os manuais disseminaram ideias que viriam a erigir o imaginário da mãe moderna, não mais forjada na sabedoria popular, mas no campo científico, dominado pelo homem.

A idealização do sentimento materno é expressado pelo senso comum como algo pertencente às mulheres, o qual, estimulado pela igreja e pela medicina, passa a ser negado pelos movimentos feministas no século XX (VÁSQUEZ, 2014). No entanto, o ideal de mulher-mãe ainda se encontra estabelecido no ideário social, o qual constitui a mulher pela biologia e pelo sentimento para a maternidade.

A construção histórico-social da maternidade passa tanto pela religião quanto pela medicina. Na religião, a mulher teve, e ainda tem, como exemplo a figura de Maria, a mãe por

¹⁸ Vida Doméstica e a Revista Feminina foram duas revistas de grande circulação no Rio de Janeiro.

excelência, portanto, “aquela que tudo suporta, que sofre calada, que se mantém casta mesmo depois do parto” (VÁSQUEZ, 2014, p. 169). Assim, a Igreja Católica difunde a imagem da mulher-mãe cristã, estreitamente ligada à representação social de sofrimento e sublimação (HEINEMANN, 1999).

Esta representação apresentada pela religião cristã parece ainda se encontrar profundamente enraizada nos discursos religiosos na sociedade do século XXI. Os estudos de Pedro (2003) e Diniz e Medeiros (2010) indicam que, historicamente, a negação da maternidade foi penalizada de formas diversas, do plano moral ao jurídico. Dessa forma, a mulher, para ser considerada ‘normal’, precisaria desejar ser mãe e amar de forma integral e incondicional o feto e a criança após o nascimento.

No entanto, a religião não foi a única a tentar controlar o ideal materno. A medicina, a partir do século XIX, se consolida como fonte de verdade sobre os benefícios que a maternidade traria às mulheres, não no sentido de valorização cidadã ou de direitos, mas de louvar a missão materna (VÁSQUEZ, 2014). Dessa forma, o discurso médico e religioso parecem ser um só: a mulher se define pela maternidade.

Ainda hoje, a maternidade é um tema sagrado. O amor materno permanece no inconsciente coletivo como algo seguro, certo, inabalável e continua sendo pensado como um sentimento muito forte, ao ponto de que tal comportamento faria parte da natureza da mulher em qualquer tempo ou espaço. Por outro lado, a mãe que não ama o filho é vista como uma aberração, pois contraria a natureza feminina. Nessa perspectiva, segundo Badinter (1985), existe uma inclinação em confundir determinismo social e imperativo biológico. Projetam-se ideias a partir da lei natural e esta é utilizada para reforçar a relação entre mulher e natureza, ou seja, ao mesmo tempo que é biológico, é social.

Além do aspecto biológico, a pressão social para que a mulher seja mãe também é forte. Nesse sentido, é imperativo reconhecer que a sociedade determina os papéis sociais a serem representados pelos indivíduos. Para Horkheimer e Adorno,

A definição do homem como pessoa implica que, no âmbito das condições sociais em que vive e antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhante de outros. Em consequência desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 48).

Os autores alertam ainda para o fato de que não se pode dissociar a relação entre o indivíduo e a sociedade da relação com a natureza. No entanto, a mulher na cultura ocidental, quase sempre foi vista pela natureza biológica, por sua capacidade de gerar e parir filhos.

Se, como afirmam Horkheimer e Adorno (1973, p. 173), “as grandes leis do movimento social não operam por cima da cabeça dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações”, é fundamental reconhecer a relevância das ações do movimento feminista, na intermediação do lugar que a mulher pode ocupar na sociedade, apesar da força das questões biológicas e sociais.

As lutas feministas pelas desconstruções sociais, no que se refere ao papel da mulher na sociedade, começam a ser narradas a partir de uma determinada visão. Iniciam-se os relatos, a partir da história mais recente, em torno do movimento sufragista em prol do voto feminino,

acrescido mais tarde por reivindicações ligadas à organização familiar, ao direito à educação e ao acesso a determinadas profissões. De acordo com Louro (1997), esse movimento foi caracterizado como a primeira onda do feminismo.

Iniciada ao final dos anos de 1960, a segunda onda do feminismo se volta às construções teóricas para além das inquietações sociais e políticas, sendo seu principal objetivo retirar a invisibilidade da mulher, historicamente causada pela segregação social e política (LOURO, 1997; MEYER, 2003a). Essa ampla invisibilidade foi produzida por diversos discursos que definiam a esfera privada como o lugar legítimo da mulher; por outro lado, esse lugar já era rompido pelas mulheres das classes trabalhadoras e camponesas que exerciam a atividade laboral fora do lar em resposta às necessidades de subsistência. A origem do movimento feminista é heterogênea e plural, pois muitos e diferentes grupos lutaram por causas que respondam às suas diversas necessidades.

Somente a partir da última metade do século XX, a maternidade começa a ser entendida como uma construção social que estabelecia a posição da mulher na família e na sociedade. Para Scavone (2001), com esse argumento, as feministas do pós-guerra apontavam a maternidade como principal causa de dominação do homem sobre a mulher. Nessa perspectiva, a maternidade passa a ser vista pelo feminismo como falha, pois, se não fosse por ela, as mulheres poderiam expandir seus horizontes e suas conquistas, eliminando, assim, a dominação masculina. Portanto, o primeiro passo para eliminar o poder masculino sobre o feminino, foi a negação da maternidade.

No final dos anos 70, as conquistas tecnológicas trouxeram a possibilidade da contracepção. As mulheres passam a aspirar à conquista dos mesmos direitos à igualdade e à liberdade que os homens possuem. Ser ou não ser mãe passou a ser uma questão de escolha, uma decisão racional, embora seja preciso levar em consideração “as condições subjetivas, econômicas e sociais das mulheres e, também, do casal” (SCAVONE, 2001, p. 8). Anteriormente, a reprodução era consequência natural do casamento, simultaneamente, um instinto, uma obrigação religiosa e um compromisso com a continuação da espécie.

Ainda nos anos de 1970, a pediatria estadunidense trouxe de volta, através de estudos científicos, o conceito de instintos maternos. Apoiando-se na etiologia, lembrava às mulheres que elas eram mamíferas, portanto, beneficiadas com os hormônios da maternagem: oxitocina e prolactina. O que significava que deveriam criar um laço automático e imediato com o bebê e, se isso não ocorresse, seria culpa do meio ou de desvios psicopatológicos. Em 1980, outros estudos contestaram o comportamento automático, afirmando que uma boa mãe não se faz apenas com hormônios (BADINTER, 2011).

Com a utilização de métodos contraceptivos, não é mais possível falar em desejo universal ou instinto, a possibilidade de escolher ser mãe não é inalterável, existem diferentes opiniões, umas querem, outras não querem mais e outras nunca quiseram ter filhos. Portanto, a maternidade não é mais o destino biológico de todas as mulheres, e sim uma questão de opção.

Neste contexto social, com a possibilidade do controle da natalidade, as mulheres passam a ocupar cada vez mais o espaço público por intermédio do trabalho assalariado e da educação formal. Com isso, começam a vir à tona as contradições do espaço privado. Para Meyer (2005, p. 95), as mulheres continuam a ser vistas pelas políticas e programas como mães, companheiras, ‘reprodutoras’ e ‘nutrizes’ biológicas e culturais da espécie. Os desdobramentos desse posicionamento implicam em considerar as mulheres responsáveis por determinados cuidados referentes à sexualidade e à reprodução, cuidados esses já naturalizados como

continuação dos ‘deveres maternos’, portanto, se considera como tarefa da mulher o cuidar, tanto de si mesma quanto dos familiares.

Com isso, o movimento feminista procurou contestar o discurso sobre a dominação do corpo, o qual se baseava na reprodução, e objetivou separar a sexualidade da procriação. A sexualidade livre sem o risco de engravidar rompeu com o determinismo biológico da maternidade e dissociou “a identidade e a sexualidade feminina da procriação” (SCAVONE, 2010, p. 50), rompendo, então, com a certeza de que toda mulher está destinada, por natureza, à maternidade.

Segundo Meyer (2003b), a politização da maternidade foi iniciada com a segunda onda do feminismo, a qual impactou de modo teórico, social e político as formas como os conceitos sobre os sujeitos e as identidades foram construídas na modernidade. Com a frase de Simone de Beauvoir (2016, p. 11), “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, foi colocado em xeque o determinismo biológico, que tem a maternidade como algo de instinto e destino natural. Passa-se a atentar para os modos sociais e culturais em que somos produzidos e formados como sujeitos de gênero.

As feministas argumentam que não são as características anatômicas nem as condições socioeconômicas que justificam as desigualdades de gênero, e sim os modos como as características femininas e masculinas são representadas, sendo mais ou menos valorizadas as formas pelas quais se (re)conhecem e se distinguem (MEYER, 2003a).

Segundo Meyer (2005), os discursos sobre cuidados aos corpos femininos, ao longo dos séculos XIX e XX, intensificaram-se, principalmente, nos corpos de mulheres-mães. A maternidade foi politizada com discursos específicos, incorporada e difundida como políticas de Estado e pelos meios de comunicação de massa. Porém, o paradigma de mãe cuidadora prevalece.

No entanto, ainda que não se possa retirar o mérito da evolução da medicina no acompanhamento da gestação e da mulher, existe a ilusão de que, na sociedade administrada, todos os problemas sociais e individuais serão resolvidos. Conforme afirma Crochík (2003), sendo o progresso contraditório, ele se alia à possibilidade de emancipação, mas também à dominação, portanto, a regressão é inevitável. Dessa forma, o corpo da mulher é dominado pelas redes de poder que ditaram e continuam ditando os modos de conduta, de cuidar, de sentir e de proceder na relação mãe-mulher.

Gerar e criar filhos ‘equilibrados e saudáveis’ passa a ser social e culturalmente definido, também, como um ‘projeto’ de vida, responsabilidade individual de cada mulher que se torna mãe, independentemente das condições sociais em que essa mulher vive e dos problemas que ela enfrenta [...] (MEYER, 2003b, p. 37, grifo da autora).

Ao forjar um ideal de maternidade, a mãe passa a ter sentimentos inatos e instintivos, destinando-se à mulher uma função essencialmente doméstica e materna. A despeito da cultura ou situação econômica e social, a imagem da mãe é formada a partir do próprio *self* feminino, pelo qual o desejo da maternagem torna-se ideologicamente inerente à condição da mulher (BADINTER, 1985; CHODOROW, 2002).

Os sentimentos da maternidade são ambivalentes. A futura mãe parece levar apenas em consideração o amor e a felicidade, esquecendo-se da outra face da maternidade: o

esgotamento, a frustração, a solidão, a alienação e a culpa. A mãe é uma personagem relativa e tridimensional, como explica Badinter:

Relativa porque ela só se concebe em relação ao pai e ao filho. Tridimensional porque, além dessa dupla relação, a mãe é também uma mulher, isto é, um ser específico dotado de aspirações próprias que frequentemente nada tem a ver com as do esposo ou com os desejos do filho. (BADINTER, 1985, p. 24)

Ao gerar um bebê com deficiência múltipla, o sujeito mãe vem sempre antes do sujeito mulher na esfera privada e pública. Possivelmente, a mãe passará a ser cuidadora em tempo integral e, provavelmente, abdicará da sua vida pessoal, social e profissional, em prol do desenvolvimento da criança. De acordo com Guerra et al. (2015, p. 460), “o esquecimento de si vivenciado por essas mães demonstra a distância que elas tomaram de sua condição de mulher, por se perceberem apenas mães de um filho com deficiência”.

Autores com Ariés (1986) e Badinter (1985; 2011) destacam que, ao longo da história da humanidade, o relacionamento entre a mãe e a criança não tem sido linear. A maternagem depende das concepções e práticas produzidas pelos agentes sociais, dentre as quais os discursos e os conhecimentos científicos assumem um papel relevante.

Diante do exposto até aqui, cabe reconhecer que o surto de Zika vírus entorpece os sentimentos da gravidez pelo medo de uma gestação com malformação. A angústia vivenciada pela família ao receber o diagnóstico de que o bebê nascerá com microcefalia poderá afetar a maternagem. Decerto que, ao ser uma mulher informada de que seu filho será física e/ou intelectualmente uma pessoa com deficiência, geralmente, a mensagem que lhe é sugerida é a de que a deficiência é uma tragédia cara. O modo como a cultura estranha o diferente faz parte da opressão vivenciada tanto pela pessoa com deficiência quanto pela sua família. Para Morris (1991), o medo e a negação provocam isolamento nos outros que não são como nós.

Amaral (1995) considera que o nascimento da diferença, por certo, nunca passa despercebido; pelo contrário, ameaça, desorganiza e mobiliza toda a estrutura familiar e as relações interpessoais e afetivas. A deficiência agrega tudo aquilo que escapa do cenário familiar, do comum e do usual. Ela quebra a possibilidade do perfeito e do belo, condição sem a qual o homem não é reconhecido e nem valorizado pelos padrões da sociedade moderna.

Nesse contexto, uma perspectiva feminista sobre a deficiência deverá incluir não apenas dimensões socioeconômicas e de opressão, mas a experiência da dor e do cuidado, demonstrando que existem tanto aspectos negativos e dolorosos quanto aspectos positivos e valorosos na experiência de viver e de conviver com a deficiência. Negar as experiências físicas, emocionais e intelectuais é obliterar a fragilidade como parte da vida humana.

Estudos apontam DINIZ, 2016; PINHEIRO; LONGHI, 2017; SANTOS; FARIAS, 2017; SCOTT et al., 2017, que alguns discursos maternos são baseados em noções de sacrifício, luta, força, benção, em oposição à ideia de luto, tristeza, culpa ou abatimento. Um outro ponto é a percepção de que a vinda de uma criança com deficiência é uma obra da providência divina. A esse respeito, Amaral (1995) afirma:

O estado psíquico vivido pela família é de perda, de morte mesmo. 'Morte' do filho desejado e idealizado. Assim, para que se torne possível receber o filho real faz-se, então, necessário viver o processo de luto daquele filho 'perdido' (AMARAL 1995, p. 78, grifo da autora).

A maternidade de um filho com deficiência, de certo, é singular, estabelece incertezas complexas e desafiadoras quanto ao futuro. A maior parte das mulheres, ao conceber, sabe que terá a incumbência primária pelo cuidado por um período da vida – os filhos crescerão e serão liberadas – todavia, para a mãe de uma pessoa com deficiência com graves comprometimentos, a dependência será eterna. Apesar disso, as consequências da dependência nem sempre são naturais, mas em decorrência da distribuição de poder e renda. Provavelmente, a mãe lutará para cuidar de uma criança em situação social e econômica caracterizada pela ausência de escolha, ou seja, pela impotência.

O contexto socioeconômico vivenciado pela criança com deficiência e por sua mãe vai influenciar seus estilos de vida, pois a condição econômica poderá ou não lhes proporcionar um controle sobre suas vidas. Quando uma mulher é responsável pelo cuidado, torna-se vulnerável, visto que dependerá de outros para o sustento ou renda. Conforme destaca Kittay (2001), a mulher acaba por ser impedida de desfrutar do status completo de cidadania, uma vez que a estrutura social e econômica é voltada para as pessoas que são iguais e independentes. Ao obliterar a existência do cuidado, a política exclui as pessoas cuja dependência é inevitável em decorrência da idade, habilidade e/ou deficiência.

Apesar disso, a deficiência necessita ser considerada. E para que o exercício da maternagem/paternagem ocorra, é essencial que a família entre em contato com as perdas e com isso elabore o luto pelo filho idealizado, com o propósito de não ficarem presos à melancolia. Dessa maneira, a família não estabelecerá um vínculo com a deficiência, mas sim com o filho.

O impacto é tão grande que compromete o estabelecimento de vínculo, a aceitação do filho a compreensão das informações, e perceber-se-á alteração na rotina diária, nos sonhos e projetos de cada membro da família, que se desestrutura, sendo necessário longo processo para que retome o equilíbrio.(PETEAN; MURATA, 2000, p. 41)

Decerto, ser mãe não deveria implicar na perda da individualidade, a deficiência não precisa ser o eixo central da vida da criança nem da mãe. No entanto, a desmitificação do exercício materno quanto às transformações ocorridas no âmbito dos movimentos feministas parece ter tido maior expressividade no domínio público. No mundo privado, parece ocorrer ainda de modo tímido. As condições objetivas da sociedade impõem um ideal de mãe que se dedica exclusivamente à criança com deficiência e, ao sucumbirem a esse ideal, essas mulheres são marginalizadas, estigmatizadas e excluídas.

Considerando os desafios enfrentados pela mulher, sobretudo aquelas que são mães e/ou cuidam de filhos com deficiência, esse estudo tem como objetivo analisar experiências relatadas por mães de pessoas com deficiência múltipla sobre o cuidar.

Método

Buscando entender como as mães reagiram a chegada de uma criança com deficiência na família, esse estudo buscou analisar experiências relatadas por mães de pessoas com deficiência múltipla sobre o cuidar.

Assim, para realização do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo História Oral. A metodologia foi considerada a mais adequada para os objetivos da pesquisa, por possibilitar uma maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, pois concebe a unidade social e, ao mesmo tempo, proporciona um conhecimento mais global do contexto. A investigação foi realizada na cidade de Ilhéus (BA), que possui uma população estimada em 184.236 habitantes.

Os sujeitos da pesquisa foram oito mães que, provavelmente, durante a gestão, foram infectadas pelo ZIKV e conceberam filhos com múltiplas deficiências. Para evitar identificação denominamos as mães e os filhos com os seguintes nomes fictícios: Maria/Márcia, Ana/Amanda, Clara/Claudio, Isabel/Igor, Teresa/Túlio, Debora/Dante, Helena/Heitor, Joana/Júlia e Bárbara¹⁹/Bia.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e todas as participantes, antes da entrevista, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foi preservada a identidade dos sujeitos bem como a dos seus filhos e/ou outros indivíduos citados nas narrativas²⁰.

Resultados e discussão

As mães entrevistadas tinham idades entre 22 e 34 anos, são cuidadoras em tempo integral, sendo que sete delas dependem do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Quanto ao nível de escolaridade, apenas duas mulheres possuem Ensino Médio completo, duas são separadas dos maridos e todas elas deixaram o trabalho para cuidar do(a) filho(a).

As categorias e subcategorias surgiram a partir da análise das entrevistas a partir de uma leitura atenta dos textos. Neste artigo vamos apresentar a categoria “enfrentando a deficiência”, que se desdobrou em três subcategorias: Diagnóstico tardio – casos descartados ou desconhecidos?; um estranho familiar e; concepção sobre deficiência: múltiplos olhares.

Diagnóstico tardio – casos descartados ou desconhecidos?

Os dados sobre nascidos vivos, no Brasil, são coletados por ocasião do nascimento, por meio da Declaração de Nascido Vivo e registrados no Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) do Ministério da Saúde. No SINASC, existe uma seção onde são descritas as anomalias congênitas, única ou múltipla, diagnosticadas pelo médico, sem hierarquizar ou agrupar em síndromes, nem codificar.

¹⁹ Bárbara é mãe adotiva, só foi apresentada para demonstrar que, possivelmente, existem mais crianças com SCZ, como casos desconhecidos ou descartados pelo Estado.

²⁰ O número será informado, caso o trabalho seja aprovado para evitar indicar o uso autoritário.

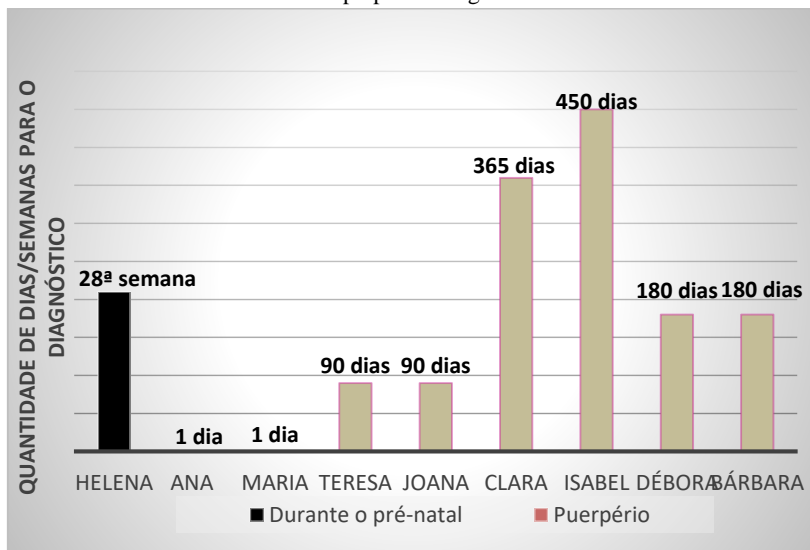
A OMS recomenda que as crianças com perímetro cefálico²¹ (PC) abaixo da medida padrão sejam notificadas dentro da primeira semana de vida. Sintomas da microcefalia foi o principal critério clínico utilizado pelo Ministério da Saúde para decretar alerta de saúde pública. A microcefalia é identificada, principalmente, pela medição do perímetro cefálico durante o período gestacional ou após o nascimento (BRASIL 2015a).

O protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alterações no sistema nervoso central (SNC), utilizado pelo Ministério da Saúde (MS) para o monitoramento da epidemia, parece pressupor que todos os casos de crianças com microcefalia seriam descobertos durante o pré-natal e/ou no puerpério.

A divulgação dos casos é realizada pelo boletim epidemiológico que tem, por finalidade, apresentar e divulgar dados de notificações, depois de consolidados e analisados pelo MS, para subsidiar ações de prevenção e controle da doença (BRASIL, 2016). Sendo assim, é através dos resultados publicados nos boletins que serão planejadas estratégias de combate ao *Aedes aegypti*, principal transmissor da dengue, do Zika e da Chikungunya, e o acompanhamento das mulheres gestantes e das crianças nascidas em consequência do Zika vírus.

No ano de 2018, em Ilhéus (BA) foram notificados, desde o início da epidemia, um total de oito casos, sendo quatro confirmados, um descartado e três sob investigação (BAHIA, 2018). Os resultados da pesquisa divergem dos dados divulgados pelo Boletim Epidemiológico de Microcefalia, conforme é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Tempo para o diagnóstico



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

²¹ Em 30 de agosto de 2016, a OMS passa a recomendar que os países adotem como referência os parâmetros de InterGrowth para as primeiras 24-48 horas de vida para ambos os sexos. A medida de referência passa a ser 30,24 cm para meninas e 30,54 cm para meninos com 37 semanas de gestação (BRASIL, 2017b).

A partir da análise do gráfico 1, é possível observar que seis casos provavelmente não foram notificados ao Ministério da Saúde, pois o primeiro sinal clínico, a microcefalia, não foi descoberta na gestação ou no puerpério, conforme orienta o protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia e/ou alteração do sistema nervoso central (SNC), para que fosse colocado em investigação. Quando indagada a respeito do tempo de descoberta da microcefalia de seu filho, Isabel relata:

Eu fiz o pré-natal, tive cinco consultas de pré-natal, falei que tive Zika nas consultas com a enfermeira, ela pegou e passou a ultrassom. Fiz cinco ultrassons para ver se tinha alguma deficiência no bebê, se tinha atingindo o feto, e tudo normal, o tamanho, o tamanho da cabeça tudo normal (ISABELA, grifo nosso).

Apesar de ter acompanhado o crescimento e desenvolvimento infantil, realizando o pré-natal, e ter informado que teve infecção por Zika vírus durante a gestação, Isabel só foi descobrir a microcefalia do filho quando ele já estava com 01 ano e 03 meses.

Um ano e três meses depois, pelo tardar dele andar. Até que teve uma pessoa que disse: Ah! Esse menino tem a cabecinha de microcefalia, não sei o que... Minha mãe também falava: **Oh! Isabel você não acha que a cabeça de Igor é menor?** Porque ele era bem gordo, mas era gordão, então ele tinha um corpão e a cabeça era pequena para aquele corpo, entendeu? Até que eu fui ao pediatra e, quando eu chego lá...[...]. **Quando eu o levei, só tinha 42 cm e ½ de perímetro cefálico com 1 ano e três e meses, então estava abaixo da linha vermelha,** foi quando encaminharam para uma instituição de atendimento. **De lá, passei por uma enfermeira que me encaminhou para a neuropediatra, foi quando ela me deu os laudos. A doutora que atende aqui no bairro passou consultas de fisioterapia e disse que ele tinha pé torto congênito,** mas eu ainda não tinha feito nenhum exame, **foi que ela passou também tomografia e passou ressonância. Foi quando deu que ele teve atrofia cerebral, que é a paralisia e pelo tamanho da cabeça que até hoje não cresceu por causa da microcefalia** (ISABELA, grifo nosso).

O filho de Isabel nasceu antes do dia 15/01/2017, período estipulado pelo MS para que os novos casos fossem divulgados no primeiro boletim epidemiológico do ano, o que não ocorreu, pois não foi identificada a microcefalia no puerpério. A partir de 2017, o MS lançou novas orientações²² recomendando que os casos descobertos após 48 horas deveriam ser notificados e monitorados. Apesar disso, não ocorreu a notificação, pois o último boletim de 2016 e o primeiro de 2017 possuem a mesma quantidade de casos notificados, ou seja, seis casos (BRASIL, 2016; 2017a).

Já o segundo boletim de 2017 foi alterado para oito casos, o que comprova mais uma vez a não notificação, pois a microcefalia da criança, segundo o relato materno, só foi

²² Em 2017, o MS lançou novas orientações com o objetivo de integrar e ampliar as ações e os serviços relacionados ao monitoramento das alterações no crescimento e no desenvolvimento até os 3 anos de vida. Além de orientar o monitoramento dos casos em que houver confirmação da infecção pelo vírus Zika na gestante, pelo menos, até os 3 anos de vida da criança (BRASIL, 2015b, 2017b)
Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/dezembro/12/orientacoes-integradas-vigilancia-atencao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

descoberta em abril de 2018 e o boletim, até o momento²³, ainda não foi alterado (BRASIL, 2017a). A partir da narrativa de Isabel e dos boletins epidemiológicos, pode-se inferir que possivelmente este caso, utilizado como exemplo, é desconhecido pelo MS.

Os filhos de Joana, Clara, Teresa e Débora nasceram antes da publicação da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional- ESPIN (11/11/2015), portanto, provavelmente estes casos não foram contabilizados nos boletins de microcefalia. O primeiro boletim publicado pelo Estado da Bahia, data de 22 de agosto de 2016, com os casos coletados no período de 13/03/2016 a 20/08/2016.

[...] eu só soube quando ele **já tinha 3 meses de nascido**, não foi descoberto na gestação, nem no parto, nada, ele já tinha três meses de nascido, **até 3 meses para gente era tudo normal** (TERESA, grifo nosso).

A partir dos relatos, é possível verificar que provavelmente, existam mais crianças com microcefalia “desconhecidas” para o Estado, que a quantidade indicada pelos números oficiais. Os hiatos na notificação acabam por ocultar a veracidade da quantidade de famílias atingidas pela epidemia.

Na pesquisa “Zika em Alagoas: a urgência dos direitos”, Diniz (2017, p. 15) aponta que, na tentativa de aprimorar o sistema de vigilância epidemiológica, em consonância com as novas descobertas da ciência, “casos descartados por critérios provisórios podem ser os atuais casos “desconhecidos” para a rede assistencial”. Muitas crianças com e sem sintomas de microcefalia foram descartadas ou são desconhecidas pelo Estado, pois as alterações na medição do PC podem ter contribuído para a desconsideração de alguns casos.

Um estranho familiar

Para as mães pesquisadas, o diagnóstico da microcefalia foi um processo lento e doloroso, tanto pela falta de informação e apoio, quanto pela dureza de um sistema de saúde excludente. Vejamos alguns relatos:

Depois de nascida, com três meses. Ela não... quando eu olhava para os outros bebês, ela não sustentava o pescoço e ficava tendo... Assim, parecendo uns choquezinhos, o olho piscava muito, parecendo que toda hora estava tomando susto. Não dormia, trocava o dia pela noite e pela parte... A cabeça, também o que chamava atenção era a cabeça, porque, a testa era bem alta, agora que diminuiu mais, mas era bastante alta esse lado aqui da cabeça dela (JOANA, grifo nosso).

Nada... Ele já estava com um ano e foi por causa da tomografia, porque a dele deu pouca [se referindo à microcefalia] (CLARA, grifo nosso).

²³ O boletim epidemiológico de microcefalia, nº 5 publicado em 20/12/2018. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/BoletimEpidemiologicoMicrocefaliaDez2018.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

As narrativas de Joana e Clara revelaram que o atraso no desenvolvimento dos filhos causou preocupações e dúvidas, pois perceberam que o não andar, o não sustentar o pescoço, o não acompanhar o brinquedo, o dormir demais, eram sinais de que havia algo de diferente com seus filhos, ou seja, algo fora da norma. De acordo com Amaral (1994),

Cada momento significativo do processo de desenvolvimento do filho, ou a cada uma das situações críticas previsíveis, corresponderá sempre, em maior ou menor grau, um certo nível de sofrimento psicológico e de elaboração do luto: a aquisição da linguagem, a autonomia motora, a entrada na escola, a adolescência, o casamento e assim por diante (AMARAL, 1994, p. 79).

Assim, em cada fase da vida, a família vai comparar o desenvolvimento do filho com os irmãos, sobrinhos ou conhecidos.

Eu descobri quando ele começou a dar crises [convulsões]. **Depois de seis meses, eu sentia que ele não era... Não ia ser assim aquele menino... Não é? Normal.** Porque ele só dormia, o tempo era dormindo e dificilmente você o encontrava acordado. Eu fiquei desconfiada, só que... Sabe que mãe, não é? Para acreditar... (DÉBORA, grifo nosso).

Débora recusava a acreditar nos sinais já antes percebidos; a negação é inconsciente, um mecanismo de defesa para não reconhecer o que ocorre, ou seja, a rejeição. Ao negar os sinais percebidos, a família preserva a saúde psíquica, uma resposta esperada em situações de perda. É no ambiente familiar que são percebidos os primeiros sinais e a família passa a buscar o diagnóstico incansavelmente. Conforme relato de Teresa:

Assim [pensativa]... ele era uma criança muito rígida, muito dura para colocar a roupinha, então quando eu levei no primeiro pediatra, eu questionava e o pediatra dizia que era normal. E eu observava quando ele fez 2 para 3 meses, que mostrava o brinquedo a ele, ele não ia, não se interessava em pegar, ele olhava e balançava a cabecinha, só que o pediatra diz que era normal. Só que, na consulta de dois meses, se não me engano, se eu não me engano, foi de dois para três meses... O pediatra falou... levantou uma hipótese do perímetro cefálico não está acompanhando, assim, levantou, mas aí nada. Eu resolvi trocar de pediatra porque... Eu falei assim... não, vou trocar para ver, que eu acho que tem alguma coisa errada. Quando levei no outro pediatra, o pediatra desconfiou da rigidez muscular dele, disse que não era uma coisa comum. Como ele sempre foi uma criança muito esperta, sempre acompanhou tudo...O problema dele foi bem a parte motora, o cognitivo ele sempre demonstrou... O pediatra achava que ele não tinha lesão no cérebro, achava que ele tinha microcefalia, mas não tinha lesão no cérebro. Mas ele encaminhou logo para neurologista, foi com os exames e constatou que ele também tinha lesão, além da microcefalia, ele tinha paralisia (TERESA, grifo nosso).

Quando uma mulher vai ter um bebê, ela idealiza e projeta sonhos e expectativas em torno da vida e do futuro da criança a ser concebida. Logo, não faz planos de gerar um filho com deficiência, mas idealiza a criança segundo os padrões da sociedade, isto é, forte, bela e inteligente. A criança anunciada terá a responsabilidade de realizar ou não todos os sonhos e

expectativas idealizados pelos pais. As relações humanas são perpassadas por estranhezas, como afirma Amaral (2001, p. 39): “a presença simultânea do familiar e do estranho, da semelhança e da diferença”, são antagônicas.

Conforme destacado anteriormente, o nascimento de uma criança com deficiência é uma situação inesperada e confronta todos os sonhos e expectativas dos pais, podendo modificar o equilíbrio familiar, a dinâmica do casal, o relacionamento com outros familiares. Sobre como reagiram ao diagnóstico do filho, as mães relataram:

Eu fiquei em choque, perdi o chão, procurava o chão para colocar os pés e nada, fiquei sem chão. Chorava... Eu chorava direto. Os médicos disseram que, quando ele nascesse, tinha que ir logo para uma sala de cirurgia, que tinham que colocar uma válvula, **que não era certeza que ele iria sobreviver**, mas que iam tentar (HELENA, grifo nosso).

A minha reação foi todas as maneiras. Sabe, é tipo assim, **é como você levasse um baque** naquela hora, tivesse que ir e voltar ao mesmo tempo, **não é? Para caber na sua cabeça, não é?** A situação. Porque eu não sabia o que era microcefalia, então quando a médica me falou isso, eu não dei muita importância. **Desprezei minha filha, não vou mentir, desprezei ela. Eu fiquei, assim, me perguntando, meio que revoltada, não é? Eu fiquei baqueada**, não entendi muito não [...] (ANA, grifo nosso).

Helena, dentre as mães entrevistadas, foi a única que teve o sintoma da microcefalia diagnosticada na gestação, o que pode prolongar a expectativa do nascimento da criança não esperada, gerando sentimentos diversos. No entanto, apesar do choque e desespero ao saber que o filho tem severas complicações, o medo de perdê-lo foi maior.

Já a narrativa de Ana demonstra que a falta de conhecimento e de orientações adequadas acabou por gerar confusão e dúvida, o que parece ter aumentado o desamparo materno e trazer consigo repercussões emocionais. Assim, do ponto de vista familiar, a deficiência congênita é uma situação traumática e imprevisível. De acordo com Amaral (1995), o fracasso em superar as ambiguidades de sentimentos, neste caso o nascimento de uma criança com deficiência, pode caracterizar a passagem de uma situação crítica para uma situação de crise, pela impossibilidade de organizar-se frente a uma nova situação. A narrativa de Joana expressa essa desordem de sentimentos:

No momento eu não quis aceitar [sorri]. Eu fiquei achando que não... Que aquilo não era, não é? Mas depois eu aceitei, no momento eu não... veio aquela... a médica falou: Ah! Sua filha tem paralisia cerebral. Ela me tratou com muito carinho, explicou tudo direitinho, **mas, para mim, não era verdade, não é? Não queria aceitar no primeiro momento até quando veio a confirmação** que a gente fez o exame e que deu realmente que era. (JOANA, grifo nosso)

Para Joana, foram necessários exames para ratificar os sinais já percebidos; Júlia é a filha única do casal, foi planejada e sonhada. Logo, a ruptura das expectativas criadas para o ajustamento à deficiência leva tempo, é preciso passar pela negação, pelo choque, pelo luto, pela expectativa de recuperação e pela reorganização psíquica. Concomitantemente, a

relutância em aceitar o diagnóstico perpassa pelo modelo de sociedade que incapacita a pessoa com deficiência. Dessa forma, a mãe compreende a deficiência como um valor individual, do que é capaz e do que não é capaz de realizar, imprimindo, portanto, um sentido negativo, nos padrões do modelo médico.

Os relatos acima revelam que, para as mães, o diagnóstico se evidenciou como algo inesperado. As reações emocionais das mães entrevistadas frente à deficiência foram de choque, medo, negação, sentimento de perda, angústia, raiva, desespero, tristeza e culpa. Resultados semelhantes de mães que tiveram filhos com deficiência foram encontrados em outros trabalhos (VASH, 1988; AMARAL, 1995; BUSCAGLIA, 2006; SOLOMON, 2013).

Portanto, as emoções maternas, conscientes ou inconscientes, admitidas ou não, comprometem o vínculo com o bebê, podendo despertar os mecanismos de defesa. Para Amaral (1994), acionar o mecanismo de defesa é uma das formas de manter a saúde psíquica; a outra é lidar com a realidade, ou seja, foge-se da questão ou enfrenta-se a situação. A fuga do “problema-deficiência” é a mais utilizada e se materializa de variadas formas; a rejeição é uma delas e pode ser expressada por “abandono, superproteção, negação...” (AMARAL, 1994, p. 115).

As manifestações emocionais podem levar a uma difícil aceitação, no entanto, isso depende de cada família. Conforme podemos perceber nas falas de Maria e Isabel:

Eu fiquei surpresa, porém aceitei de imediato, porque, no fundo, eu acho, que já estava preparada para isso (MARIA, grifo nosso).

Ah! Para a gente, é um choque, não é? Aparentemente meu filho é normal, mas o agir dele é diferente das crianças...de outras crianças. Então, eu só chorava, o pessoal falava: Ah! É assim mesmo! Nunca tinha uma palavra de conforto... Ah! Você vai conseguir superar, isso até... Quando meu marido soube, entre uma conversa e outra, disse que não aceitava um filho deficiente, ele saiu de casa (ISABEL, grifo nosso).

O momento do diagnóstico é o instante em que os pais sabem que terão que lidar com a deficiência e que isso não é passageiro, é definitivo. Nesse contexto, a deficiência reverbera também na vida do casal, visto que as reações são relevantes e podem alcançar diversos membros da família. O relato de Isabel aponta que o companheiro não conseguiu elaborar e superar a estranheza causada pelo nascimento do filho não idealizado. A ferida narcísica, causada pela chegada desse filho, fez com que o pai não se reconhecesse na criança, o estranho a ele apresentado não representa o ideal de filho imaginado por ele. Tezza (2016) relata que, no momento do diagnóstico, recusou-se a olhar para o filho, para a mãe, para os parentes e para os médicos; sentiu uma vergonha medonha de seu filho e pensou: como transformar em filho uma criança que nasceu assim?

Dessa forma, as narrativas mostram que estrutura familiar faz diferença frente ao diagnóstico. O modo particular como a família lida com situações de dificuldades e frustrações determinará como irão acolher o filho com deficiência. Segundo Vash (1988), a aceitação na família depende da autoestima dos membros. Para a autora, uma família com estabilidade emocional consegue neutralizar as situações adversas, facilitando o processo de ajustamento.

O nascimento de uma criança com deficiência, a depender das condições sociais e econômicas, desestrutura toda a família, principalmente a vida materna, pois, geralmente, é a mulher a que vai abdicar da sua vida pessoal, social e profissional, para se dedicar inteiramente ao filho. Diferentemente do que acontece nas grandes capitais nas quais existem associações e ONGs que fortalecem, acolhem e lutam por direitos, a pesquisa realizada em Ilhéus-BA revelou que não existem iniciativas privadas de utilidade pública e não há uma rede de cuidados específicos para as mães.

Assim, os serviços que deveriam propiciar apoio psicossocial são negligenciados. As mulheres que experenciam o sofrimento ao receberem o diagnóstico da SCZ não são ouvidas e acolhidas, a atenção é direcionada apenas a seus filhos e filhas. Já faz aproximadamente 4 anos da epidemia do vírus Zika e até o momento não é possível prever as consequências para essas crianças e suas mães a longo prazo.

Concepção sobre deficiência: múltiplos olhares

A despeito de vivenciar diariamente a deficiência, foram percebidos no decorrer das entrevistas o desconforto e a inquietação das mães ao ouvir o termo deficiência: poucas arriscaram pronunciar a palavra. Assim, na impossibilidade de negar a realidade ao mencionar os filhos, algumas mães utilizaram o vocábulo *especial*, como se esperassem que a deficiência fosse amenizada. Vejamos os relatos abaixo:

[...] **por eu ser mãe de uma criança especial?** Sim! Tipo... até por amizades, não é? Pelas amizades que eu tinha e hoje em dia, são pessoas que não veem a minha casa, não estão nem aí, não dão bom dia, não ligam (ISABEL, grifo nosso).

[...] Não pode fazer isso porque o **menino é doente**. Eu falo: **Mãe, ele não é doente ele é especial** (DEBORA, grifo nosso).

O termo *especial*, empregado nas políticas educacionais para os que fogem dos padrões de normalidade, foi incorporado ao discurso materno. O sentido da palavra *especial* utilizado pelas mães ao mencionarem seus filhos se assemelha à solidariedade filantrópica das instituições especializadas, ou seja, ao assistencialismo, à caridade, à benemerência e ao frequente apelo à consciência cristã (D'ANTINO, 1988). Segue o relato de Maria:

[...] as pessoas falam: **Oh, coitada ela é doente**, não é? Eu falo: não, ela não é doente, ela não está no leito de um hospital, ela não precisa de aparelhos para respirar, ela é uma pessoa normal como eu, como você. Ela não é uma criança doente, **ela tem o probleminha dela**, mas isso não liga ela a um ser doente (MARIA, grifo nosso).

Ao acionar princípios emocionais, como piedade e compaixão à imagem da pessoa com deficiência, criam-se estereótipos de incapacidade, dependência e impotência, os quais são utilizados por diversos agentes sociais como mecanismo de exclusão, pois concebem esses indivíduos como mais “fracos”. Concomitantemente, as repercussões do estigma não se restringem exclusivamente ao indivíduo estigmatizado, elas se desdobram para aqueles

indivíduos que se relacionam com ele através da estrutura social (GOFFMAN, 2017). Em virtude disso, a mãe passa a carregar também o atributo de *especial*, compartilhando com seu filho com deficiência o descrédito produzido pela sociedade, portanto, similarmente, serão agraciadas com um tratamento benevolente. Essa relação acontece porque a sociedade passa a considerar ambos como uma só pessoa.

A respeito da utilização do termo *especial* como referência às pessoas com deficiência, Dias (2018, p. 40) afirma que “o termo *especial* é um conceito que aprisiona e (de)limita as possibilidades de expressão das individualidades dessas pessoas, à medida que impossibilita a percepção do universal que há nelas, reforçando, portanto, o preconceito”. Como a pesquisa foi realizada com mães, elas não se designaram como especiais, mas, para demonstrar que ele é constantemente utilizado, pesquisou-se na internet²⁴ e encontraram-se reportagens, nomes de organizações não governamentais e trabalhos acadêmicos, atribuindo o termo especial a mães de pessoas com deficiência. Portanto, ao atribuir à mãe e ao filho o traço de *especiais*, a sociedade aprisiona a possibilidade de se constituírem como sujeitos, reforçando, a priori, a ideia de que a deficiência é um drama pessoal e familiar, logo, um problema para se resolver na esfera privada.

As palavras *problema* e *doente* foram utilizadas como sinônimos de deficiência, baseadas, portanto, nos moldes do modelo médico, pois são compreendidas como infortúnios de um corpo que incapacita, que necessita ser corrigido. A família, mesmo sem saber, acaba por reproduzir o estigma de incapaz expressado por alguns profissionais de saúde, como acentuam as narrativas de Clara e Isabel:

Ninguém aceita, não é? Eh! Ninguém aceita no começo assim, **que a criança tem a... que tem o problema...** mas depois... (CLARA, grifo nosso).

Á... mas o pessoal fala: Ah! **Porque esse menino doente [...]**. Eu falo: **meu filho não é doente, meu filho é especial**. Para mim, doente é você estar são, você pegar uma gripe, você tem que ir para o médico, é você adoecer, **mas meu filho não é doente, ele é especial** (ISABEL, grifo nosso).

Foi possível observar que as palavras *especial*, *problema* e *doente* são utilizadas por sujeitos que ocupam posições distintas na sociedade, como, por exemplo, a família da pessoa com deficiência e os médicos(as), além de outros indivíduos com quem as mães cruzam diariamente. Essa estigmatização também foi observada quando as entrevistadas responderam se acharam adequada a forma como lhes informaram sobre o diagnóstico dos filhos. Seguem as narrativas:

Ela foi uma pessoa correta na hora, não é? Chegou e me falou assim: Oh! Seu filho tem... Ele veio especial, seu filho tem um problema que

²⁴ Seguem alguns exemplos: Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/05/alegrias-superacoes-e-luta-conheca-as-licoes-das-maes-de-criancas-com-deficiencia>. Acesso em: 22 dez. 2018.
Disponível em: <http://www.maeespecial.com.br/store/index.php?route=common/home>. Acesso em: 22 dez. 2018.
Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250993107_Maes_e_filhos_especiais_reacoes_sentimentos_e_explicacoes_a_deficiencia_da_crianca. Acesso em: 22 dez. 2018.

chama microcefalia, tudo dele vai ser atrasado, você vai ter que ter paciência para ele andar, para falar, tudo vai ser... corrido, tudo vai ser no tempo dele, você vai ter que ter muita paciência, e foi me explicando (DEBORA, grifo nosso).

No relato de Débora, é possível observar que, apesar de estigmatizar a criança como especial, a suavidade na fala do médico demonstra um vínculo com a mãe, uma tentativa de amenizar a notícia. O contrário de Helena que teve o diagnóstico confirmado de forma brutal:

O médico que fez a ultrassonografia sim, ele conversou comigo numa boa, educadamente. **Agora o médico que fez o parto...** Eu estava no banheiro tomando banho, já tinha cinco dias na maternidade, ele chegou e disse que... **chamou a minha filha, olhou a cabeça dela e disse: não, a sua é normal, então, não é de família.** Olhou para a do bebê e falou: **esse menino é um caso perdido para o mundo, esse aí não presta para nada! A cabeça dele de um lado tem um osso esfarelado, cá tem um líquido, aqui tem um buraco com uma ruptura, aqui tem um osso fora do lugar, então, você faça o que quiser com o seu filho, porque ele não presta para nada, é um caso perdido para o mundo.** Então eu o peguei; trouxe para casa e fui embora do hospital (HELENA, grifo nosso).

Pode-se constatar no relato de Helena a ausência de ética médica, de vínculo entre médico/paciente, de humanização e de preparo profissional; pode-se notar, também, a deficiência sob a ótica da incapacidade e a demonstração de poder sobre o mais frágil. O médico parece insinuar que o melhor seria se o bebê com deficiência morresse, seu crime foi nascer. A razão instrumental vinculada a critérios de eficiência e desempenho obsta a identificação com o outro, favorecendo o preconceito.

Paradoxalmente, a fragilidade materna deveria ter gerado no médico solidariedade e não agressão. Segundo Crochík (2011, p. 86), o paradoxo é desfeito quando percebemos que a fragilidade, “com a qual inconscientemente o preconceituoso se identifica com a sua vítima, poderia significar o abandono de si mesmo frente ao ideal introjetado e que só é solidário aquele que permite se ver como o outro [...]”. Assim, o médico que atendeu Helena a subjuga por ser mais frágil, mas possivelmente baixa a cabeça para os mais poderosos.

Se o fato de comunicar aos pais do recém-nascido sobre a(s) deficiência(s) pode deixar marcas significativas nos familiares, ao ser esta comunicada inadequadamente, pode-se causar maior sofrimento à família e dificultar a aceitação do filho. Sendo ela “feita de forma adequada pode ajudar na compreensão, aceitação e adaptação” (LUISADA et al., 2015, p. 122).

Na tentativa de diminuir o trauma e ajudar a família a superar o momento, é essencial a presença de uma equipe multidisciplinar, preparada e preocupada, para mediar a comunicação da deficiência do bebê aos pais. Segundo Bazon et al. (2004), a humanização na saúde tem sido estudada visando proporcionar o respeito à vida humana, levando em consideração os aspectos sociais, éticos, educacionais, psíquicos e emocionais. A falta de informações médicas também pode ser percebida nas narrativas de Teresa:

Primeiro foi o pediatra, **ele levantou uma hipótese**, pois não tinha exames para confirmar. Falou que a rigidez não era uma coisa comum, mas ele não acreditava que Túlio tinha lesão no cérebro, porque ele sempre foi muito ativo e não tinha convulsão nem nada, aí tudo bem.

Quando fez os exames, foi para neurologista. Só que a primeira neurologista que levei, foi assim... meio... não é uma boa médica, não é? [...] ficou certo que ele tinha microcefalia, pronto. Fui para casa. **Só que quando comecei a pesquisar vi que ele não tinha só microcefalia, que tinha algo a mais e falei com meu marido, ele tem paralisia, ele não tem só microcefalia.** Quando foi na segunda consulta, que eu retornei à neurologista com os exames ela falou: eu não sei se lhe falei, mas ele tem paralisia também, viu? [com ênfase]. Eu falei: A senhora não me falou, **mas hoje eu sei, por que eu pesquisei.** [...] (TERESA, grifo nosso).

Explicações incompletas sobre o diagnóstico da deficiência possivelmente geraram em Teresa expectativas diferentes da realidade. A família necessita ser apoiada e acolhida, orientada claramente, mostrando as possíveis alternativas. Ainda que as crianças tenham sido atendidas por diversos médicos, as mães não souberam explicar o que é deficiência.

Todos os depoimentos demonstram que a concepção de deficiência é pouco ou nada familiar para as mães. Os seus conhecimentos se restringem a certas características observáveis, confirmando que o termo ainda é utilizado para descrever a associação de duas ou mais deficiências associadas, logo, uma visão pautada na lesão, na falta, na limitação, características do modelo médico.

A narrativa da entrevistada Maria vem confirmar, mais uma vez, o caráter estritamente biomédico sobre o que é deficiência:

O que eu entendo é... **a falta** de minha filha **não fazer coisas normais** para crianças da mesma idade, do mesmo tempo dela (MARIA, grifo nosso).

As crianças afetadas pela SCZ, mesmo retirando todas as barreiras, possivelmente, não serão independentes para realizarem tarefas básicas de autocuidado, como alimentar-se, andar, vestir-se, cuidar da higiene pessoal, controlar esfíncteres, entre outros. Por isso, as mães/cuidadoras podem necessitar abdicar de sua vida pessoal e profissional para se dedicar exclusivamente a levá-los à fisioterapia, à terapia ocupacional, ao fonoaudiólogo, ao médico, à escola etc. Os cuidados diários demandam disponibilidade de tempo, de recursos emocionais e econômicos, logo, as mães parecem encarar a deficiência como uma desvantagem natural.

Considerações finais

Foi observado que a vida cotidiana das entrevistadas se desenrola em três espaços: a casa, a instituição terapêutica (médico, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outros) e a rua. A casa e a instituição são locais de convivência diária, ou seja, são espaços seguros nos quais se sentem seguras, sabem como agir e o que esperar das outras pessoas com as quais convivem. Em resumo, é um mundo no qual elas se sentem pertencentes, participam e contribuem para manter a estabilidade. Enquanto a rua é um mundo estranho, um lugar ao qual um dia pertenceram, mas em que hoje se sentem oprimidas. À vista disso, acabam por restringir as saídas para superproteger o(a) filho(a) da vida cotidiana em sociedade.

Independentemente da faixa etária e da condição sociocultural, a descoberta da deficiência do filho, seja na gestação, no puerpério ou nos meses após o nascimento, se mostrou

um momento difícil para estas mães. As reações emocionais frente ao nascimento do(a) filho(a) com deficiência causou angústia e dor, pois a busca pela perfeição física e mental origina um difícil processo de aceitação e adaptação.

Após vivenciar o processo de luto pelo filho perdido, as mulheres entrevistadas, através da experiência, conseguiram fortalecer o vínculo afetivo com a criança vencendo o preconceito e as barreiras físicas. Portanto, o modo como as mães reagem ao que lhes acontece vai dando sentido a sua vida; e assim, a experiência ocorre entre o conhecimento e a vida humana. Logo, o sofrimento materno não ocorre por causa do corpo com lesão, mas pela opressão que o filho vivencia, por valores, atitudes e práticas que o discriminam.

Dessa forma, os discursos maternos demonstraram uma compreensão sobre a deficiência como falta, ou seja, baseada nas lesões. Explica-se, assim, a busca incessante pela cura, transformando as terapias em parte da rotina. Por outro lado, é através das terapias que as crianças conseguem desenvolver algum tipo de autonomia. Para as pessoas com deficiências com graves comprometimentos, as terapias são essenciais para uma melhor qualidade de vida, da criança e da mãe/cuidadora. Contudo, é preciso deslocar a desigualdade do corpo, característico do modelo médico, para as estruturas sociais e fragilizar os discursos curativos.

Referências

AMARAL, L. A. Corpo desviante: olhar perplexo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 245-268, jan. 1994.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. A. Algumas reflexões a partir do filme “o oitavo dia”. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 38-44, 2001.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

_____. **O conflito: a mulher e a mãe**. Tradução Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BAHIA. Boletim Epidemiológico de Microcefalia/ Síndrome congênita associada à infecção pelo Zika vírus e outras etiologias infecciosas, Bahia, 2018.

BAZON, F. V. M.; CAMPANELLI, E. A.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. A importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 89-99, dez. 2004.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.813 de 11 de novembro de 2015. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) por alteração do padrão de ocorrência de microcefalias no Brasil. Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2015a.

_____. Monitoramento dos casos de microcefalia no Brasil, até a Semana Epidemiológica 48 de 2015. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, DF, 2015b.

_____. **Protocolo de vigilância e resposta à ocorrência de microcefalia: versão 1.2**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, 2016.

_____. Boletim da Microcefalia e outras alterações do SNC sugestivas de infecção congênita. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, 2017a.

_____. Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional: procedimentos para o monitoramento das alterações no crescimento e desenvolvimento a partir da gestação até a primeira infância, relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas dentro da capacidade operacional do SUS [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2017b.

_____. **Síndrome congênita associada à infecção pelo vírus Zika**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, 2019.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes, 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2002.

CROCHÍK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação**. Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan/jun. 2003.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1988.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

DINIZ, D. **Zika: do Sertão nordestino à ameaça global**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

- DINIZ, D. **Zika em Alagoas**: a urgência dos direitos. Brasília: LetrasLivres, 2017.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M. Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, suppl.1, p. 959-966, jun. 2010.
- FREIRE, M. M. de L. ‘Ser mãe é uma ciência’: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 5, supl., p. 153-171, jun. 2008.
- GOFFMAN, E. **Estigma** – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. (reimpressão). Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- GUERRA, C. de S.; DIAS, M. D.; FERREIRA FILHA, M. de O.; ANDRADE, F. B. de; REICHERT, A. P. da S.; ARAÚJO, V. S. Do sonho a realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-66, abr./jun., 2015.
- HEINEMANN, U. R. **Eunucos pelo Reino de Deus** – mulheres, sexualidade e Igreja Católica. Tradução Paulo Fróes. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1999.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- KITTAY, E. F. A feminist public ethic of care meets the new communitarian family policy. Source: Ethics, **The University of Chicago Press**, v. 111, n. 3, p. 523-547, april 2001.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LUISADA, V.; FIAMENGHI-JR, G. A.; CARVALHO, S. G. de.; ASSIS-MADEIRA, E. A.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Experiências de médicos ao comunicarem o diagnóstico da deficiência de bebês aos pais. **Revista Ciência & Saúde**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 121-128, set./dez.2015.
- MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 9-27.
- _____. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Revista movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 38-52, set/dez. 2003b.
- _____. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Revista Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, jul./dez.2005.
- MORRIS, J. **Pride against prejudice**: transforming attitudes to disability. London: The Women’s Press Ltda, 1991.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Relatório Mundial sobre a deficiência, 2011. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PEDRO, J. M. **Práticas proibidas:** práticas costumeiras de aborto e infanticídio no século XX. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

PETEAN, E. B. L.; MURATA, M. F. Paralisia cerebral: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 19, p. 40-46, ago./dez. 2000.

PINHEIRO, D. A. de J. P.; LONGHI, M. R. Maternidade como missão! A trajetória militante de uma mãe de bebê com microcefalia em PE. **DOSSIÊ**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 114-132, maio/ago. 2017.

SANTOS, J. B. dos. **Preconceito e inclusão:** trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, J. H. de A. S.; FARIAS, A. M. de. “Ela vale por cinco crianças”: o impacto da microcefalia na maternagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE, II., 2017, Campina Grande. **Anais eletrônico...** Campina Grande: UFPb, 2017.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-60, fev. 2001.

_____. Nosso corpo nos pertence? Discursos feministas do corpo. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 47-62, jan./jun. 2010.

SCOTT, R. P.; QUADROS, M. T.; RODRIGUES, A. C.; LIRA, L. C.; MATOS, S. S.; MEIRA, F.; SARAIVA, J. A epidemia de Zika e as articulações das mães num campo tensionado entre feminismo, deficiência e cuidados. **DOSSIÊ**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 73-92, maio/ago. 2017.

SOLOMON, A. **Longe da árvore:** pais, filhos e a busca da identidade. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TEZZA, C. **O filho eterno.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TOMAZ, R. Feminismo, maternidade e mídia: relações historicamente estreitas em revisão. **Galáxia**, São Paulo, n. 29, p. 155-166, jun. 2015.

VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência:** a manifestação, a psicologia, a reabilitação. Tradução Geraldo José de Paiva, Maria Salete Fábio Aranha, Carmem Leite Ribeiro Bueno. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1988

VÁSQUEZ, G. Maternidade e feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revistas Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n. 6, p. 167-181, jan./jun. 2014.

Uma análise do garantismo jurídico de Luigi Ferrajoli

An analysis of Luigi Ferrajoli's legal guarantee

Maurício Avila Prazak*

Marcelo Negri Soares**

Júlia Ribeiro de Resende***

Resumo

O presente estudo utiliza-se do método dedutivo e apresenta como tema analisar e ao mesmo tempo revisitar e refletir sobre a obra do Jurista Luigi Ferrajoli e sua teoria do Garantismo Jurídico. São múltiplas as obras deste estudioso e sua máxima se perpetua com a publicação de *Diritto e ragione* que finda por assumir importância expressiva no ordenamento jurídico contemporâneo. Assim sendo, procura-se revisitar as reflexões iniciais na década de 90 com as múltiplas questões teóricas e filosófico-político. Trata-se, sinteticamente, de retornar as idéias iluministas que serviram de norteadoras para os escritos de Ferrajoli e que sempre primou pelo respeito ao ser humano, a dignidade humana e que a Lei possa ser aplicada sempre pautada nos valores humanos.

Palavras-chave: Garantismo. Direito. Ordenação. Humanismo.

Abstract

The present study uses the deductive method and presents as the theme to analyze and at the same time revisit and reflect on the work of the Jurist Luigi Ferrajoli and his theory of Legal Guarantee. There are multiple works of this scholar and his maxim is perpetuated with the publication of *Diritto and ragione* that ends up assuming significant importance in the contemporary legal system. Therefore, we seek to revisit the initial reflections in the 1990s with the multiple theoretical and philosophical-political questions. It is, synthetically, to return the Enlightenment ideas that served as guidelines for Ferrajoli's writings and which has always excelled by respect for the human being, human dignity and that the Law can always be applied based on human values.

Keywords: Guarantee. Law. Ordination. Humanism.

* Doutor pela Faculdade Autônoma de Direito; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direito da Escola Paulista de Direito (EPD), Brasil; Email: mauricio.prazak@ibrei.org

** Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutor Uninove/SP; Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Faculdade Nacional de Direito), Professor do Programa de Ciências Jurídicas - Mestrado e Doutorado da Unicesumar (Maringá-PR), Pesquisador FAPESP, ICETI e NEXT SETI. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Email: negri@negrisoares.com.br.

*** Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestranda em Direito pela Escola Paulista de Direito, Pós-Graduanda em Direito Notarial e Registral, Pós-Graduanda em Direito Civil e Empresarial, Advogada.; Email: julia.ribeiro_97@hotmail.com

Introdução

Ao se reportar aos limites da justiça punitiva, somos conduzidos ao arcabouço teórico de Luigi Ferrajoli que construiu seu legado com base nos princípios do Iluminismo.

Em sua obra *‘Diritto e ragione: teoria del garantismo penale’* reconstrói-se a união entre utilitarismo e contratualismo que coaduna com o discurso político dos iluministas. Presentemente, é imprescindível se compreender a respeito de que essencialmente consistem e com quais finalidades são estabelecidos os princípios constitucionais, como também o exame das funções que lhes são atribuídas ou que deles se espera nos modernos sistemas constitucionais.

A partir deste desiderato, partir-se-á da imprescindível conceituação do que sejam princípios, tanto em sua acepção genérica como no âmbito jurídico, e, mais exatamente, no campo do Direito Constitucional, no qual os mesmos detém estreita relação com as bases valorativas do ordenamento jurídico e, mais especificamente, com os direitos fundamentais.

Para que um Estado possa vir a ser reconhecido tal como Estado Constitucional de Direitos Humanos, se faz necessário refletir sobre o papel real e efetivo dos Direitos Humanos, sobretudo quanto à busca da plenitude da dignidade humana. Pontual, pois, na ausência de normas disciplinares de convivência social a vida, a liberdade, a integridade humana estariam sob o jugo da sanção penal pública, da lei dos mais fortes.

O arcabouço teórico ferrajoliano que em sua obra *Principia iuris* atinge a máxima expressão, traduz na realidade uma defesa pelo Estado de direito e por uma democracia constitucional real e autêntica. O termo garantias para este autor se encontra no âmago tanto da reflexão jurídica quanto dos projetos políticos. O garantismo para Ferrajoli é um modelo normativo de Direito que se vincula ao sistema penal como limite as autoridades punitivas e como garantia de liberdade.

Com isso, o presente artigo tem como objetivo indagar: O que é o garantismo jurídico? De que forma aplicamos o garantismo? Quais são os elementos que fazem parte do garantismo?

O modelo de poder limitado, que abarca o pensamento iluminador em comum, é um paradigma formal, que pode, portanto, ser estendido, por um lado, a todos os poderes, e não apenas ao poder criminoso; e, por outro lado, na garantia de todos os direitos, não apenas o direito à liberdade.

O garantismo se torna o ponto de partida para que múltiplas análises sejam desenvolvidas com relação a todo cabedal de problemas que envolvem questões relativas a pena, ao delito, bem como ao processo penal. Sempre permeado por ideais morais os quais deveriam, *a priori*, servir de referência para o Direito das nações civilizadas.

Amor, respeito, esperança, altruísmo, integridade, fraternidade, igualdade. Princípios humanistas, práticas e comportamentos que deveriam pautar o contexto sócio-histórico. Valores humanos não são passíveis de serem obtidos de um texto, nem fornecidos por qualquer companhia, eles não podem ser presenteados por amigos, nem obtidos num mercado. Eles são uma atitude natural que provém do coração. Valores humanos são inatos junto com o nascimento.

O jurista Luigi Ferrajoli e suas obras

O autor italiano Luigi Ferrajoli nasceu em Florença, no ano de 1940. No ano de 1969 obtém sua graduação em Filosofia do Direito com o trabalho *Teoría axiomatizada del derecho. Parte general*. Já entre os anos de 1970 e 2003, se tornou Docente da *Universitat degli Studi di Camerino*, no papel de Professor de Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito, e onde, entre outros cargos, torna-se diretor do Instituto de Estudos Histórico-Jurídicos, Filosóficos e Políticos. A partir de 2003 lecionou na Universidade de Roma Tre, da qual atualmente é professor emérito de Filosofia do Direito.

Tão conceituado educador e autor, consagra-se no mundo acadêmico ao publicar múltiplas obras em uma única editora, a *Principia iuris*, sendo as principais:

Teoría del derecho y de la democracia (vols. I y II, 2ª edición en 2016; vol. III, 2011);

Derechos y garantías. La ley del más débil (8ª edición en 2016); *La democracia a través de los derechos*.

El constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político (2014);

Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional (2ª edición en 2011);

Derecho y razón. Teoría del garantismo penal (10ª edición en 2011);

Democracia y garantismo (2ª edición en 2010);

Los fundamentos de los derechos fundamentales (4ª edición en 2009);

Garantismo. Una discusión sobre derecho y democracia (2ª edición en 2009);

Razones jurídicas del pacifismo (2004),

En colaboración con Mauro Barberis, Los derechos y sus garantías (2016)

y, con Juan Ruiz Manero, *Dos modelos de constitucionalismo. Una conversación* (2012).

Para tanto, este artigo ora em desenvolvimento apropria-se, como caminho epistemológico, das contribuições do garantismo jurídico, de Luigi Ferrajoli.

O Garantismo Jurídico de Luigi Ferrajoli

O Garantismo se consubstancia em um modelo normativo de Direito e como sistema de limites as autoridades punitivas, como garantia do direito de liberdade. O Garantismo é um modelo normativo que pode ser estendido à garantia dos Direitos Fundamentais. O Estado de Direito no entendimento de Ferrajoli (1995, p. 851) se inspira “no pensamento de Bobbio - é composto pelo governo *per leges* e governo *sub lege*, o que configura sua legitimação formal e legitimação substancial”.

Com relação ao Direito Penal, Ferrajoli (1995, p. 856) dispõe que o “Estado de Direito designa ambas as coisas: o poder judicial de descobrir e castigar os delitos é, em efeito, *sub lege*” ao passo que “o poder legislativo de defini-los se exercita *per leges*; e o poder legislativo se exercita *per leges* enquanto, por sua vez, está *sub lege*”, quer dizer, “está prescrita por lei constitucional a reserva de lei geral e abstrata em matéria penal”.

Uma primeira definição de garantismo advém dos estudos de Ferrajoli (2006, p. 785) e designa “un modelo normativo de derecho: precisamente, por lo que respecta al derecho penal, el modelo de estricta legalidad propio del estado de derecho” e que:

[...] en el plano epistemológico se caracteriza como un sistema cognoscitivo o de poder mínimo, en el plano político como una técnica de tutela capaz de minimizar la violencia y de maximizar la libertad y en el plano jurídico como un sistema de vínculos impuestos a la potestad punitiva del estado en garantía de los derechos de los ciudadanos. En consecuencia, es garantista todo sistema penal que se ajusta normativamente a tal modelo y lo satisface de manera efectiva.

Uma segunda compreensão do ‘garantismo’ faz emergir uma presunção jurídica que valida e ao mesmo tempo efetiva a norma e que de acordo com Ferrajoli (2010, p. 786) sugere a deferência das mesmas e afirma que “en una segunda acepción, garantismo» designa una teoría jurídica de la «validez» y de la «efectividad» como categorías distintas no sólo entre sí, sino también respecto de la «existencia» o «vigencia» de las normas” e acresce que:

En este sentido, la palabra garantismo expresa una aproximación teórica que mantiene separados el «ser» y el «deber ser» en el derecho; e incluso propone, como cuestión teórica central, la divergencia existente en los ordenamientos complejos entre modelos normativos (tendencialmente garantistas) y prácticas operativas (tendencialmente anti-garantistas), interpretándola mediante la antinomia -dentro de ciertos límites fisiológica y fuera de ellos patológica- que subsiste entre validez (e ineffectividad) de los primeros y efectividad (e invalidez) de las segundas.

Como refere Pereira e Fischer (2018, p. 20) “o garantismo designa uma teoria jurídica de validade e efetividade como categorias distintas não somente entre si, mas também acerca da existência e vigência das normas”. Isso quer dizer que, no campo da validade, o juiz não está forçado a concretizar a aplicação de leis inválidas da doutrina normativa, isto é, aquelas normas incompatíveis com o sistema constitucional mesmo que ainda vigentes.

Não obstante, Ferrajoli (2012, p. 41) explica que “‘validade’ (e ‘invalidade’) são conceitos teóricos formais” os quais “designam a conformidade e a coerência (e desconformidade ou incoerência) de uma norma em relação às normas sobre sua produção, quaisquer que sejam o ordenamento e o nível normativo de referência”. No âmbito teórico desenvolvido por Ferrajoli torna-se possível referir que o termo ‘vigência’ refere à forma da norma ao passo que ‘validade’ está interligado à matéria expressa pela mesma, a saber, o sentido que a matéria propõe.

O terceiro posicionamento do garantismo Pereira e Fischer (2018, p. 26) afirma estar relacionada à “justificação da política criminal, onde estado e direito devem estar intimamente ligados aos bens jurídicos tutelados, cujos interesses de tutelas visem à garantia de proteção dos direitos fundamentais”.

A expressão ‘garantismo’ na acepção de Ippolito (2011, p. 34-36) se trata de um “neologismo oriundo do século XIX, que se radicou na linguagem filosófico-jurídica italiana após o período de segunda guerra mundial”. O autor adenda que o “garantismo está associado, também, com a tutela constitucional das liberdades fundamentais e, contemporaneamente, se configura como um componente essencial do constitucionalismo moderno”.

A doutrina filosófica-política defendida por Cademartori (1999, p. 55) possibilita “a crítica e a deslegitimação externa das instituições jurídicas positivas, impondo ao Estado a carga de sua justificação externa”, a saber, “um discurso normativo e uma prática coerentes com a tutela e garantia dos valores, bens e interesses que justificam sua existência”. Nesse contexto, Ferrajoli defende o que ele nomeia de ponto de vista externo e revela a relevância puramente democrática do dever ser do Direito.

Ao se explanar acerca do termo ‘garantia’, Ferrajoli (2008, p. 60) versa sobre “una expresión del léxico jurídico con la que se designa cualquier técnica normativa de tutela de un derecho subjetivo” e acresce que esse ponto de vista vasto da compreensão do termo ‘garantias’ “é recente, visto que o entendimento jurídico de ‘garantía’ era costumeiramente associado à noção de cumprimento de obrigações e defesas dos direitos patrimoniais”.

Ainda no viés filosófico-político, Ferrajoli refere acerca do debate acerca de sua compreensibilidade sobre Estado-fim ou Estado instrumento e para tanto, Bortoli (s/d, p.5999) refere que Ferrajoli “parafrazeia a expressão autopoiese utilizada por Niklas Luhmann para designar o caráter autorreferencial que este associa aos sistemas políticos”.

Assim sendo, Ferrajoli (1995, p. 857) refere que serão auto-poiéticas as doutrinas políticas que “fundamentan los sistemas políticos sobre sí mismos, justificando el derecho y el Estado como bienes o valores intrínsecos” e ao mesmo tempo “heteropoiéticas as doutrinas políticas” que por outro lado “los fundan sobre finalidades sociales, justificando las instituciones políticas y jurídicas sólo como males necesarios para la satisfacción de intereses vitales de los ciudadanos”.

Acerca da empregabilidade da auto ou hetero-referenciabilidade, Bortoli (s/d. p. 6000) afirma que o “Garantismo se caracteriza como uma doutrina da fundamentação externa do Estado nos Direitos vitais dos cidadãos”. Esta designação “é fruto da análise argumentativa que Ferrajoli desenvolve sobre o contratualismo clássico, reinterpretando-o de modo a ressaltar a artificialidade do Estado e do Direito” tanto quanto “sua existência vinculada à serventia de ambos para as pessoas, e acresce uma “releitura do autor italiano que a respeito do Estado afirma”:

Conforme Ferrajoli, Derecho y Razón, (1995, p. 883), “Es de por sí un desvalor, es decir, un mal menor sometido como tal a la carga de la justificación externa y a posteriori. Lo que quiere decir que sus poderes no se conciben como “justos” sólo según quien los detente, sino sobre todo según el por qué, el cuándo y el cómo sean o no a su vez ejercidos. No es, en suma, la fuente o la forma de las” realiza é colossal e merece ser excessivamente aclamado – sem dúvida um dos maiores ensaios jurídicos contra a ditadura e a favor do indivíduo.

De acordo com Streck (2012, p. 79), ainda que haja criticidade por parte de Ferrajoli com relação à empregabilidade da ponderação, o mesmo “admite uma espécie de ‘fatalidade discricionária’, isto é, para ele existem três espaços fisiológicos e insuprimíveis de discricionariedade judiciária”, conforme elenca o quadro abaixo.

Quadro 1 – Espaços fisiológicos e insuprimíveis de discricionariedade judiciária de acordo com Ferrajoli

a) **o poder de qualificação judiciária**, que corresponde aos espaços de interpretação da lei, ligados à semântica da linguagem legal;

b) **o poder de verificação factual ou de valoração das provas**, que corresponde aos espaços de ponderação dos indícios e dos elementos probatórios;

c) **o poder equitativo de conotação dos fatos verificados**, que corresponde aos espaços de compreensão e ponderação dos conotados singulares e irrepetíveis de cada fato, mesmo se todos igualmente subsumíveis na mesma figura legal do crime.

Fonte: Streck (2012).

Esses três espaços na acepção de Streck (2012, p. 79) “podem vir a ser reduzidos, reconhecendo, então, a importância de uma teoria da argumentação que serviria para orientar, racionalmente, a motivação das decisões tomadas” e, dessa forma, “diminuindo a (insuprimível) discricionariedade”. Em decorrência disso, Streck (2012, p. 79) pontua ter havido uma aparente aproximação de Ferrajoli de “judicialistas como Pietro Sanchís, ao acreditar nas possibilidades de argumentação racional e um conseqüente absolutismo moral (embora afaste a moral a seu modo)”.

Importante ressaltar que, de acordo com Ippolito (2011, p. 36), a propagação “da doutrina jurídico política desenhada com o termo ‘garantismo’ se liga – como é sabido – à atividade científica, cultural e civil de Luigi Ferrajoli, autor da obra ‘Direito e Razão: teoria do garantismo penal’”. Obra esta que Ferrajoli (2002, p. 57) afirma desenvolver o garantismo, quer

seja enquanto sistema de garantia idôneo com fins a dirimir a violência em âmbito social, bem como uma obra crítica para o engrandecimento “da teoria do direito pelo fato de possuir três importantes dimensões: a) modelo normativo de direito; b) teoria jurídica; e, c) filosofia política”.

De acordo com os estudos de Almeida (2013, p. 148), as garantias preconizadas por Ferrajoli se dividem “em penais e processuais”, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Garantias preconizadas por Ferrajoli

GARANTIAS PENAIS
<i>nulla poena sine crimine (A1)</i> - denominada como princípio da retributividade;
<i>nullum crimen sine lege (A2)</i> - intitulada como princípio da legalidade em sentido lato ou estrito;
<i>nulla 10ex (poenalis) sine necessitate (A3)</i> - chamada de princípio da necessidade ou economia do direito penal;
<i>nulla necessita sine injuria (A4)</i> - traduzida pelo princípio da lesividade ou ofensividade do ato;
<i>Nulla injúria sine actione (A5)</i> – que corresponde à materialidade ou exterioridade da ação;
<i>nulla actio sine culpa (A6)</i> - que indica o princípio da culpabilidade ou responsabilidade pessoal.
GARANTIAS PROCESSUAIS
<i>nulla culpa sine iudicio (A7)</i> - que reveste o princípio da

<i>nullum iudicium sine accusatione (A8)</i> - que denota o princípio acusatório ou da separação do juiz e acusação;
<i>nulla accusatio sine probatione (A9)</i> - que consiste no princípio ônus da prova ou da verificação
<i>nulla probatio sine defensione (A10)</i> - que enuncia o princípio do contraditório, também conhecido como da defesa ou da falseabilidade.

Fonte: Almeida (2013).

Salutar ressaltar que o garantismo advém como instrumento benéfico ao indivíduo quando os olhos do julgador não estão vendados com analogias e preconceitos, quando estão livres para sopesar de fato o caso em si e procura sempre se aproximar da plena justiça. Assim como defini Luigi Ferrajoli (2002, p. 682), “a perspectiva garantista requer, ao contrário, a dúvida, o espírito crítico e a incerteza permanente sobre a validade das leis e de suas aplicações [...]”.

Presentemente, a sociedade se encontra fragilizada em decorrência dos tantos casos de corrupções, violência, abandono e escândalos são propagados dia após dia através da mídia. A atenção com fins a evitar a insegurança jurídica é fundamental tendo em vista que, apesar de se tratar de direito subjetivo, faz-se necessário uma base para que possa ocorrer o pensamento crítico e talvez a inovação jurídica.

A total aceitação de determinada lei ausente de pretenso questionamento pode incidir em situações arbitrárias, chegando ao ponto de ferir direitos fundamentais, neste sentido Ferrajoli (2010, p. 57) defende que:

O direito é uma construção humana e pode elaborar ele mesmo condições e critérios de justificação das decisões por ele admitidas como válidas. Precisamente, o direito é um universo linguístico *artificial* que pode permitir, graças à estipulação e à observância de técnicas apropriadas de formulação e de aplicação das leis aos fatos julgados, a fundamentação dos juízos em decisões sobre a verdade, convalidáveis ou invalidáveis como tais, mediante controles lógicos e empíricos e, portanto, o mais possível subtraídas ao erro e ao arbítrio.

A nomeada ‘popularização’ da teoria do garantismo em âmbito penal dirimiu sua aplicabilidade em outras áreas. Sucintamente, como elucida Ippolito (2011, p.40) o garantismo se apresenta como a teoria do sistema das garantias dos direitos fundamentais, que “analisa, valoriza e elabora os dispositivos jurídicos necessários à tutela dos direitos civis, políticos, sociais e de liberdade sobre os quais se fundam as hodiernas democracias constitucionais”.

A saber, “trata-se de uma teoria aplicável em diversos ramos do direito, pelo fato de ter se constituído como uma teoria geral, que é inerente a um Estado Constitucional de Direito”. (SANTANA, 2019, p. 63). Nas palavras de Abellan (2005, p. 21), fica exposto que a teoria geral do garantismo permite a compreensão de um modelo constitucional que se transforma em fomentador de debates sobre os direitos fundamentais, pois, para o autor, “cuando en la cultura jurídica se habla de garantismo ese ‘algo’ que se tutela son derechos o bienes individuales”.

No tocante aos direitos fundamentais, Ferrajoli (2008, p. 61) refere que o garantismo jurídico afirma serem “aquellos derechos universales y, por ello, indispensables e inalienables, que resultan atribuídos directamente por las normas jurídicas a todos en cuanto personas, ciudadanos o capaces de obrar”. Ainda de acordo com o emérito professor Ferrajoli (2018, p. 27-28):

A história do constitucionalismo está atrelada à realidade de luta por direitos e pela ampliação progressiva das garantias, sendo assim notase que nenhum direito nasce do processo meramente passivo de concessão estatal, na medida em que são pautados – conceitual e historicamente – em um contexto de movimentos revolucionários e mobilizações sociais e políticas inerentes às grandes revoluções e reivindicações populares.

O paradigma garantista, ao valorar a totalidade de limites e vínculos atribuídos a todos os poderes, institui a Constituição como ponto central no Estado Democrático de Direito. Igualmente se apresenta como elemento jurídico em progresso e que apresenta como meta complementar o positivismo jurídico regula-se por um “constitucionalismo forte, que busca a vinculação e limitação dos poderes públicos e privados, com base nos direitos fundamentais”. (COPETTI NETO; FISCHER, 2013, p. 411).

Assim, Ferrajoli (2011, p. 100) alude que “para o paradigma constitucional garantista, a presença de uma Constituição rígida”:

[...] não é então uma superação, mas sim um reforço do positivismo jurídico, por ele alargado em razão de suas próprias escolhas – os direitos fundamentais estipulados nas normas constitucionais – que devem orientar a produção do direito positivo. Representa, por isso, um completamento tanto do positivismo jurídico como do Estado de Direito: do positivismo jurídico porque positiva não apenas o “ser”, mas também o “dever ser” do direito.

Explanar acerca da rigidez constitucional para Ferrajoli (2008, p. 29) está atrelado ao reconhecimento de que as constituições são regras acima das constituições, através da provisão. Por outro lado, de procedimentos especiais para sua reforma. Para, além disso, Silva (2012) afirma que “possibilita o controle de constitucionalidade das leis por meio da atuação das cortes constitucionais”.

Outra propriedade que denota o princípio crítico do Garantismo com relação ao positivismo jurídico dogmático segundo Bortoli (s/d, p. 5989-5990) “é a tarefa incumbida ao jurista garantista de denunciar as antinomias e lacunas do ordenamento mediante juízos de invalidade das normas inferiores e de ineficácia das superiores”, pois:

[...] para o Garantismo a coerência e plenitude do ordenamento não são propriedades do Direito vigente, mas ideais limites do Direito válido que não refletem o ser do Direito, mas o dever ser das normas inferiores em sua relação com as superiores. E o Direito vigente se caracteriza como incompleto e incoerente devido às violações de fato das proibições impostas ao legislador.

Em síntese, é possível reportar a partir dos estudos de Ferrajoli (1995, p. 851-853) “as características da Teoria Geral do Garantismo”, a saber:

- a) o caráter vinculado do poder público no Estado de Direito;
- b) a divergência entre validade e vigência produzida pelos desníveis de normas e certo grau irredutível de ilegitimidade jurídica das atividades normativas de nível inferior;
- c) a distinção entre ponto de vista externo (ou ético-político) e ponto de vista interno (ou jurídico) e a correspondente divergência entre justiça e validade;
- d) a autonomia e a precedência do primeiro e certo grau irredutível de ilegitimidade política das instituições vigentes com respeito a ele.

Atualmente, existem alguns fatores que indicam um retrocesso da esfera pública no sentido antidemocrático do sistema de poderes, como, por exemplo: assimetria que envolve o caráter global da economia (com a presença de poderes selvagens); o caráter cultural imposto pela ideologia neoliberal que vem prevalecendo sobre o direito diante do processo de globalização e da desregulação de mercado; e a despilitização da sociedade. Tal cenário encontra-se potencializado diante da nova demanda de direitos transnacionais cada vez mais presentes na sociedade contemporânea.

Contribuições dos elementos da teoria garantista

Incorporado ao âmbito ora apresentado acerca da teoria do garantismo jurídico em vinculação às três dimensões: a) modelo normativo de direito; b) teoria jurídica; e, c) filosofia política, ratifica-se que a teoria geral do garantismo se ampara, fundamentalmente, em elementos essenciais, que epistemologicamente podem ser divididos, conforme o quadro abaixo apresenta.

Quadro 3- Elementos essenciais da teoria geral do garantismo

a) separação entre Direito e Moral, como pressuposto epistemológico;
b) separação entre o “ser” e o “dever ser”;
c) limites aos poderes, públicos e privados, ao Estado de Direito;
d) diferenciação entre validade e vigência, através do reconhecimento dos direitos fundamentais;
e) diferenciação entre legitimação externa (sentido ético-político) e interna (sentido

estritamente jurídico);
f) distinção entre democracia formal e substancial;
g) (im)possibilidade de legitimação da norma, com base na constatação de validade/invalidade do direito;
h) relevância dos direitos fundamentais;
i) definição de garantias primárias e secundárias;
j) função da ciência jurídica

Fonte: Ferrajoli (2014).

No entendimento de Ferrajoli (2009, p. 31-32), a autossuficiência “entre direito e moral possui dois significados distintos”:

- 1) **Primeiro** - trata-se de uma tese assertiva do tipo teórico, sustentando que a distinção entre direito e moral deve prevalecer sobre a dimensão jusnaturalista, pois a moral sustenta o direito e, como consequência, o direito é derivação da moral.
- 2) **Segundo** - trata-se de uma tese normativa que, ao defender a separação entre direito e moral em sentido estrito, exclui, ao mesmo tempo, a pretensão de que as normas são justas só pelo fato de serem jurídicas e, também, a pretensão de que a moral, justamente por ser apenas moral, deva modelar o direito.

Outrossim, Ferrajoli (2009, p. 25) afirma que a cisão entre direito e moral não carece ser compreendida como “a negação que não existe relação entre o direito e a moral, na medida que isto, além de ilusório, é insustentável, pois qualquer sistema jurídico expressa, ao menos, a moral dos legisladores” e pontua que “a tese que sustenta a neutralidade é, segundo a ótica do garantismo, a teoria do paleopositivismo”.

O ato de apartar entre o ‘ser’ e o ‘dever ser’ se constitui em um axioma para o incremento do garantismo, uma vez que se trata de uma teoria cuja meta é sopesar os meios de potencializar a irrefutabilidade dos direitos e, assim sendo, complexifica a previsão normativa com a realidade.

A limitação dos poderes no entendimento de Ferrajoli (2014a, p. 58) se trata de “uma concepção defendida pelo garantismo jurídico, pelo fato de buscar evitar a construção de um poder selvagem, absoluto, que respeite não somente os direitos da maioria, mas também os direitos dos mais débeis”. Apreende-se que “a luta do garantismo é contra o arbítrio e a consequente imunização de uns em detrimentos da invisibilidade de outros”.

Ainda de acordo com Ferrajoli (2009, p. 29-31), “o modelo teórico-formal é somente um paradigma formal, pois não discute a validade/invalidade de normas jurídicas constitucionais, somente a vigência” e explica que “o paradigma garantista é pautado na compreensão das constituições democráticas”.

Com isso, o autor “insta salientar que a validade das normas infraconstitucionais se refere à adequação destas normas ao conteúdo substancial das normas hierarquicamente superiores”. Em sua obra *Derecho y Razón*, Ferrajoli (1995, p. 13), designará, portanto, democracia substancial ou social como “al ‘estado de derecho’ dotado de garantías efectivas, tanto liberales como sociales, y democracia formal o política al ‘estado político representativo’, es decir, basado en el principio de mayoría como fuente de legalidad”.

Dessa forma advém “o paradigma da democracia constitucional pautando-se no sentido da Constituição, de caráter rígido e na constitucionalização dos direitos fundamentais, como limite e, ao mesmo tempo, vínculo a todos os poderes”. (FERRAJOLI, 2008, p. 28-29).

Em seus estudos, Ferrajoli (1995, p. 580) “defende a tese da obrigação do jurista emitir juízos de valor sobre as leis”. Entretanto, ressalva que:

[...] ao assumir tal postura não está negando a separação entre Direito e moral e entre juízos de validade e juízos de justiça, mas reafirmando a tarefa do jurista – não só cívica e política, mas, acima de tudo científica de valorar a validade ou invalidade das normas conforme parâmetros de validade tanto formais quanto substanciais estabelecidos pelas normas de hierarquia superior.

Como reporta Bartoli (s/d, p. 5997), será exatamente sobre “a questão dos juízos emitidos a respeito da vigência e validade de uma norma que se apresentam duas aporias teóricas do Garantismo: a valoratividade e a discricionariedade dos juízos de validade” e acresce que, para a identificação acerca da vigência ou não de uma determinada normatização, se faz necessário “realizar um juízo de fato, tendo por parâmetro os âmbitos da vigência espacial, pessoal, material, temporal, competência e procedimento” que finda, na seguinte propositura elaborada por Serrano (1999, p. 51):

- a) **Juicio de vigencia** - es aquel construido por un intérprete autorizado de la ley que va referido a la mera constatación de la existencia de una norma en el interior de un sistema jurídico. Es un juicio de hecho o técnico, pues se limita a constatar que la norma cumple los requisitos formales de competencia, procedimiento, espacio, tiempo, materia y destinatario; y como tal juicio de hecho es susceptible de verdad y falsedad.
- b) **Juicio de validez** - es aquel construido por un intérprete autorizado del derecho, en virtud del cual se declara (si es positivo) que una determinada norma (cuya vigencia formal se há comprobado como verdadera) se adecua además en su contenido a las

determinaciones existentes en niveles superiores del ordenamento, con independencia de que estas determinaciones sean reglas o principios, valorativas o neutras, justas o injustas, eficaces o ineficaces.

Com o passar dos anos, a figura da Constituição resguarda a cautela à dignidade humana e reuni gradualmente outros valores e outras aspirações mais amplas do que as iniciais. Adota o papel de garantia dos interesses sociais e de limitação do poder econômico até adquirir, atualmente, um caráter programático e democrático direcionado para a consolidação dos valores por ela exprimidos, consistindo num fundamento do Estado brasileiro.

Conclusão

No transcorrer das últimas décadas, os estudos, pesquisas e pensamento do renomado jurista Luigi Ferrajoli proporcionou debates e reflexões de suma relevância para que o garantismo se estruturasse como a teoria mais expressiva e de suma importância no campo do Direito Penal. Uma teoria apta a explicar sobre as transformações condizentes ao paradigma que estabelece os estados constitucionais de direito.

Ao longo deste artigo, a pretensão foi de oportunizar ao público leitor compreender a essencialidade da obra de Ferrajoli uma vez que se trata de uma teoria que não repercuta tanto no Brasil. Pretensão de que a partir do arcabouço teórico ora desenvolvido o Garantismo se solidifique.

O modelo garantista de Ferrajoli atinge sua expressão máxima ao transcorrerem 20 anos da escrita de sua teoria, exatamente com a publicação de *Principia iuris* e cuja leitura conduz o leitor ao entendimento que permeia as atuais democracias constitucionais. Assim sendo, torna-se possível ressaltar não somente a competência da obra como a teoria como um todo que Ferrajoli desenvolveu e cujas raízes conduz a *Diritto e ragione* bem como examinar a maneira como se processou sua construção.

Torna-se possível observar que o Garantismo propicia, concomitantemente, transformações paradigmáticas no Direito, na jurisdição e na Democracia, ora posto que as leis para serem legitimadas não dependem da simples avaliação dos procedimentos formais. Porém, igualmente, das normas substanciais acerca da sua compreensão. Ou seja, os princípios e direitos fundamentais oriundos da Carta Magna.

Com o aparecer do Garantismo, torna-se possível visualizar a interconexão entre o juiz e a lei e perceber que inexistente a ligação com o texto legislativo uma vez que se confere ao julgador o papel de desestimar as leis inválidas, quer seja por meio do manejo de constitucionalidade ou através da releitura da norma constitucional.

Importante destacar que doravante a evidente estimação do reconhecimento anunciado do princípio para a afirmativa do ideal, esse recente movimento de sua positivação na ordem constitucional não é precursor na origem da obrigatoriedade da proteção da dignidade, uma vez que essa necessidade já era manifesta, ainda que tacitamente, nos movimentos anteriores, de maneira especial a partir do constitucionalismo do século XVIII.

Apesar da dignidade ter um conteúdo moral, pode-se notar que a preocupação do legislador constituinte foi mais de natureza material, isto é, a de propiciar às pessoas condições para uma vida digna, sobretudo no que diz respeito ao fato econômico. Em contrapartida, a

expressão dignidade da pessoa detém a finalidade de reprovar práticas como a tortura, dentre outras humilhações habituais no dia-a-dia do doutrinamento jurídico.

Referências

ABELLÁN, M. G. La teoría general del garantismo: rasgos principales. In: SÁNCHEZ, Miguel Carbonell; UGARTE, Pedro Salazar (Coord.). **Garantismo**: estudios sobre el pensamiento jurídico de Luigi Ferrajoli. Espanha: Trotta, 2005, p. 21-40.

ALMEIDA, D. de S.. A teoria do garantismo penal em questão. O olhar anti-inquisitorial da axiologia de Luigi Ferrajoli. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, n. 7, ano 2, Lisboa, 2013.

BORTOLI, A. Garantismo Jurídico, Estado Constitucional de Direito e Administração Pública. S/d. **Publica Dierito**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/adriano_de_bortoli.pdf>. Acesso em: 24 abril 2020.

CADEMARTORI, S. **Estado de Direito e Legitimidade** – uma abordagem garantista. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

CALDAS, A. Constituição e garantismo jurídico: uma proposta de refundação do contrato social. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, v. 35, p. 135-142, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/viewFile/1813/1509>> acesso em: 19 abril 2020.

CARBONELL, M.; SALAZAR, P. **Garantismo**: estudios sobre el pensamiento jurídico de Luigi Ferrajoli. Madrid: Trotta, 2005.

COPETTI NETO, A.; FISCHER, R. S. O paradigma constitucional garantista em Luigi Ferrajoli: a evolução do constitucionalismo político para o constitucionalismo jurídico. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 409-421, jul./dez. 2013.

FERRAJOLI, L. **Constitucionalismo más allá del Estado**. Tradução de Andrés Ibáñez. Madrid: Trotta, 2018.

FERRAJOLI, L. Constitucionalismo Garantista e Neoconstitucionalismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE DIREITO CONSTITUCIONAL DA ABDCONST, 9, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR: ABDConst., 2011, p. 95-113.

FERRAJOLI, L. **Democracia y garantismo**. Madrid: Trotta, 2008.

FERRAJOLI, L. **Derecho y razón**: teoría del garantismo penal. Madrid: Editorial Trotta, 1995.

FERRAJOLI, L. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. 6ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FERRAJOLI, L. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

FERRAJOLI, L. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. 4 ed. São Paulo: RT, 2014.

FERRAJOLI, L. **Garantismo**: uma discussão sobre direito e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

FERRAJOLI, L. **Garantismo**: una discusión sobre derecho y democracia. Tradução de Andrea Greppi. 2. ed. Madrid: Trotta, 2009.

FERRAJOLI, L. **Garantismo**: debate sobre el derecho y la democracia. Madrid, Trotta, 2006.

FERRAJOLI, L. **Poderes selvagens**: a crise da democracia italiana. Tradução de Alexander Araújo de Souza. São Paulo: Saraiva, 2014a.

FERRAJOLI, Li; STRECK, L. L.; TRINDADE, A. K. (Org.). **Garantismo**, hermenêutica e (neo)constitucionalismo: **um debate com Luigi Ferrajoli**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012a.

FISCHER, Douglas. O que é garantismo (penal) integral? In: CALABRICH, Bruno; FISCHER, Douglas; PELELLA, Eduardo. (Orgs.) **Garantismo penal integral**: questões penais e processuais, criminalidade moderna e aplicação do modelo garantista no Brasil. 4 ed.. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2017, p. 61-95.

IPPOLITO, D. O garantismo de Luigi Ferrajoli. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, São Leopoldo, RS, v. 3, n. 1, p. 34-41, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Frederico Valdez; FISCHER, Douglas. **As Obrigações Processuais Penais Positivas Segundo as Cortes Europeia e Interamericana de Direitos Humanos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SANTANA, J. V. P. A Proteção dos Direitos Transnacionais no Constitucionalismo tardio por meio do Garantismo Jurídico. **Rev. Fac. Dir.**, Uberlândia, MG, v. 47, n. 1, p. 269-292, jan./jun. 2019.

SERRANO, J. L. **Validez y vigencia** – La aportación garantista a la teoría de la norma jurídica. Madrid: Trotta, 1999.

SILVA, S. G. C. L. D. Direitos fundamentais, Garantismo e Direito do Trabalho. **Revista do TST**, Brasília, v. 77, n. 3, p. 274-292, jul./set. 2012.

STRECK, L. L.. Neoconstitucionalismo, positivismo e pós-positivismo. In: FERRAJOLI, Luigi; STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karam (Orgs). **Garantismo, hermenêutica e (neo)constitucionalismo: um debate com Luigi Ferrajoli**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

Memórias docentes: trajetória da passagem da modalidade presencial para a EAD²⁵

Teachers' memories: trajectory of the transition from face-to-face to distance learning

Alexandre Moroni*

Cleusa Maria Gomes Graebin**

Patrícia Kayser Vargas Mangan***

Resumo

Este artigo tem como tema a educação a distância. Seu objetivo é analisar a memórias de professores que atuaram em cursos de graduação superior presencial, passando a trabalhar em EAD em instituições de ensino superior da rede privada no Rio Grande do Sul. Como questões norteadoras elencamos: Quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação? Quais os impactos na atuação profissional dos docentes que passaram a atuar na modalidade EAD? Foram definidos como universo da pesquisa, cursos superiores na modalidade a distância (bacharelados, licenciaturas ou superiores de tecnologia) pertencentes a instituições de ensino superior previamente credenciadas para tal oferta. A pesquisa foi realizada em duas etapas: com caráter exploratório, através de pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo, através de entrevistas temáticas. A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de Análise de Conteúdo Temática. A experiência com a Educação a Distância propiciou aos professores entrevistados, agregar novos conhecimentos em relação às suas atuações profissionais, pois, segundo eles, tornaram suas aulas mais dinâmicas e ampliou suas visões a respeito da educação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Memória Social. Cibercultura. Experiências Docentes em EAD.

²⁵ Este estudo é uma adaptação de um recorte da dissertação de mestrado de xxx do PPG em xxx.

* Mestre em Memória Social e Bens Culturais pelo Centro Universitário La Salle – UNILASALLE; Professor na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA; Email: moroni.alexandre@gmail.com

** Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora e Coordenadora do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Coordenadora do Museu Histórico Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil; vice-líder do Grupo de Pesquisa Memória, Cultura e Identidade; Email: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br

*** Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/Sistemas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora do PPG em Memória Social e Bens Culturais na da Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil; Email: patricia.mangan@unilasalle.edu.br

Abstract

The theme of this paper is distance learning. We aim at analyzing memories of teachers who have been working in on-campus undergraduate courses, then started to work in distance education in private higher education institutions in Rio Grande do Sul. As guiding questions we list: What are the biggest challenges faced by teachers in changing the modality of education? What are the impacts on the professional performance of teachers who started to work in distance learning? Higher education in the distance modality (bachelor's degrees or higher education in technology) belonging to higher education institutions previously accredited for such offer, were defined as the research universe. The research was carried out in two stages: exploratory, through bibliographic and documentary research and field research, through thematic interviews. Data analysis was performed using the Thematic Content Analysis technique. The experience with Distance Education enabled the interviewed teachers to add new knowledge in relation to their professional activities, because, according to them, they made their classes more dynamic and broadened their views on education.

Keywords: Distance Education. Social Memory. Cyberculture. Teaching Experiences in Distance Learning.

Introdução

Devido às tecnologias computacionais, incluindo a Internet, vivemos a possibilidade de conectar pessoas e instituições, através de seus dispositivos computacionais em uma rede mundial e com a dinâmica evolutiva no desenvolvimento de novas tecnologias, novos conceitos são incorporados ao nosso cotidiano como, por exemplo, o ciberespaço e a cibercultura (LÉVY, 1999). Nesse cenário, criaram-se novas demandas educacionais e profissionais que impulsionaram a diversificação nas modalidades de educação com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's).

Dentre essas modalidades, que foram influenciadas pelas novas tecnologias, está a EAD, sendo que o significado da sigla ainda gera estudos e discussões. Conforme o destaque que é dado por cada autor aos processos de ensino e aprendizagem, a EAD pode ser caracterizada por Ensino ou Educação a Distância (BELLONI, 2009). Demo (1994, p. 60) diferencia as expressões Ensino e Educação a Distância da seguinte forma:

Ensino a distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação a distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequentemente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação.

Por entender que o significado de educação a distância é mais amplo que ensino a distância, pois o mesmo não implica apenas em socialização da informação, mas sim um processo contínuo de aprendizado, construção e avaliação do conhecimento, neste trabalho a sigla EAD será utilizada para designar Educação a Distância.

Embora a EAD seja uma modalidade antiga, a partir da segunda metade da década de 1990, ela passa por grandes modificações viabilizadas pela Internet, em particular no Brasil. Nesse cenário, os professores, juntamente com seus alunos, passaram a usar também esses novos espaços, munidos de ferramentas tecnológicas, interagindo, compartilhando, construindo, observando, enfim, experienciando essa nova modalidade.

Mesmo que a mudança da modalidade presencial para a EAD pareça um processo natural motivado pelo avanço das tecnologias, como toda a mudança, pode ter gerado uma série de sentimentos controversos nos educadores atuantes nas salas de aula presencial. De qualquer maneira, essa nova forma de ensinar exigiu não somente o domínio de novas tecnologias educacionais, mas também, mais importante do que isso, novas práticas e atitudes desses profissionais. Assim, surgiu o objeto dessa pesquisa, a memória social como fonte de informação para identificar a trajetória de professores em atuação em cursos de graduação superior presencial, ao atuarem em cursos de graduação em EAD, foi motivado pelo interesse na modalidade EAD e pelo respeito aos profissionais da área da educação. Por meio desse trabalho, investiga-se o seguinte problema de pesquisa: como ocorreu a passagem dos professores em atividade na modalidade de educação presencial ao atuarem na modalidade EAD? Ainda foram elencadas as seguintes questões norteadoras: Quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação? Quais os impactos na atuação profissional dos docentes que passaram a atuar na modalidade EAD?

Ainda que as demandas dos professores da EAD requeiram o mesmo papel dos professores da educação presencial, ou seja, mediar seus alunos no processo de aprendizagem, as mesmas requerem atuações distintas entre as apresentadas nas salas de aula tradicionais e nas virtuais. Na EAD, o professor conduz o aprendizado através de interações mediadas por novos meios de informação e comunicação e, além de observar a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, tem que, constantemente, orientar e supervisionar tal processo (TORI, 2010). Assim, compreender como um docente percebe seu papel de educador em ambas as modalidades e os impactos na sua profissão torna-se ainda mais relevantes frente a expansão da modalidade EAD nas duas últimas décadas.

Foram definidos como escopo investigativo, cursos superiores na modalidade a distância, os quais se caracterizam por serem cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas ou superiores de tecnologia) ministrados em EAD, os quais, respeitando a legislação, devem pertencer a instituições de ensino superior previamente credenciadas para tal oferta. O objetivo geral é conhecer, a partir das memórias de professores com atuação prévia na docência em cursos superiores presenciais, como ocorreu a passagem para os cursos superiores na modalidade a distância.

Um pouco sobre a EAD no Brasil

A história da EAD pode ser dividida em gerações, caracterizadas pelas tecnologias de informação e da comunicação utilizadas e, dependendo dos autores, pode estar dividida em três (BELLONI, 2009) ou cinco (MOORE; KEARSLEY, 2007) gerações. Essencialmente, a evolução da EAD passa pelas correspondências, rádio, televisão, satélites, computadores sem acesso à rede e à Internet, mas cada geração é registrada no tempo apenas pelo seu início, ao caracterizar o período de adoção inicial de um tipo de tecnologia. O início de uma nova geração não implica o abandono das tecnologias que caracterizavam a geração anterior. Por exemplo, os materiais impressos ainda são exigências do MEC e coexistem com diversas tecnologias computacionais nos cursos de graduação a distância. Mais informações sobre a história da EAD podem ser encontrados em Alves (2009), Moore e Kearsley (2007), Valente (2009), Vilaça (2010)

No Brasil, que é particularmente um país geograficamente muito extenso, a educação mediada por tecnologias vem ganhando espaço, permitindo que um grande número de pessoas com objetivos comuns, espalhados por todas as suas regiões, possa ter acesso ao conhecimento com a facilidade de não ter que se deslocar para os grandes centros. Ao longo das últimas décadas, o Governo Federal, através do MEC, criou várias políticas públicas de incentivo à EAD, principalmente com foco no ensino superior, com o intuito de ampliar a educação com qualidade (ORTH et al, 2019). Entre esses projetos encontram-se o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil), o Plano Nacional de Conteúdos Educativos Digitais, entre outros.

Desde o surgimento da EAD no Brasil, a legislação brasileira passou por uma série de alterações. Através de marcos regulatórios, oficializaram-se o credenciamento de IES junto ao MEC para a implantação de cursos de graduação em nível superior a distância no país. Um destaque cabe à possibilidade, desde 2004, de oferta de disciplinas, total ou parcialmente, em EAD em cursos de graduação presencial. Essa implantação significa utilizar um percentual da carga horária total de um curso em atividades-semipresenciais, ou mesmo em disciplinas ofertadas completamente a distância, possibilitando ao aluno e ao professor desenvolverem seus trabalhos em tempos e espaços diferenciados (CARLINI, TARCIA, 2009). Nos depoimentos dos entrevistados, que veremos na sequência, esta prática é referida como “20 por cento” que era o percentual limite previsto na época das primeiras experiências destes docentes.

Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para oferta de cursos completos a distância implantaram este recurso, antes ou após a obtenção do credenciamento, disponibilizando 20 por cento da carga horária dos seus cursos em disciplinas na modalidade EAD, como uma estratégia para conhecer, estudar, analisar a modalidade e posteriormente ofertar cursos totalmente a distância. Isso fez com que muitos professores, ao realizarem a transição da modalidade presencial para a educação a distância, fizessem isso nessa modalidade também chamada de semipresencial.

Para alguns professores, essa nova realidade causou certa aversão à modalidade a distância, pois entenderam que as tecnologias logo tomariam seus lugares, o que só pode ocorrer se o professor continuar mantendo sua postura de transmissor do conhecimento. Nesse caso, as tecnologias conseguirão fazer o seu papel de forma mais atrativa e dinâmica (CARLINI, TARCIA, 2009).

Percurso metodológico

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: a primeira, com caráter exploratório, foi realizada por meio da coleta e análise de materiais já publicados a respeito do tema da pesquisa: dissertações, teses, incluindo, também, artigos científicos e livros. Também, foram consultados: a) dados estatísticos do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo EAD.BR, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED); b) pesquisas feitas pelo Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE) e pelo Ministério da Educação (MEC); c) Legislação que versa sobre a EAD no Brasil, por meio do Portal da Legislação do Governo Federal.

Na segunda etapa, em campo, procedemos às entrevistas temáticas, “[...] aquelas que versam, prioritariamente, sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 37), nesse caso, a docência na Educação a Distância. As entrevistas foram realizadas com docentes, definindo como critério de inclusão para seleção dos entrevistados que esses atuassem em uma instituição de ensino superior (IES) privada, com fins de lucro ou filantrópica, credenciada e ofertando cursos superiores de graduação em EAD.

O levantamento de dados para a preparação do Roteiro Geral das entrevistas deu-se com base em uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação a Distância, o que orientou a elaboração das questões norteadoras, a partir dos objetivos estabelecidos.

Os entrevistados são professores que atuam e/ou atuaram nas modalidades presencial e a distância. A realização das entrevistas foi precedida por um estudo dos dados biográficos de cada entrevistado, obtidos por meio de consulta a seus currículos na Plataforma Lattes presente no site do CNPq. Nos roteiros gerais, foram abordadas as questões gerais para todos os entrevistados, como possibilidade de comparação entre as diferentes versões do tema na visão de cada um. As entrevistas foram realizadas por um dos autores, em local escolhido pelos entrevistados, tendo esses assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O pesquisador utilizou um caderno de campo como forma de registro das reações dos entrevistados e demais situações consideradas relevantes, desde o primeiro contato, durante a entrevista e posteriormente à ela.

Foram nove os docentes entrevistados. Seus nomes foram codificados, estando a seguir listados com os respectivos perfis no momento da realização da entrevista:

- ACB – formação na área de Informática, com doutorado, atuando em uma universidade privada.
- PNM – formação na área de Informática e de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada e uma comunitária.
- MCA – formação na área de Administração e de Educação, com mestrado, atuando em duas universidades privadas e uma comunitária.
- SCRW – formação na área de Administração, com mestrado, atuando em três universidades privadas.
- DBS – formação na área de Informática, com mestrado, atuando em uma universidade comunitária.
- MRK – formação na área de Informática, com doutorado, atuando em uma universidade comunitária e uma estadual.
- CMM – formação na área de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada.
- JAN – formação na área de Filosofia e de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade comunitária.
- KK – formação na área de Educação, com mestrado, atuando em uma universidade privada.

Quanto à finalização das entrevistas individuais, essa foi por iniciativa dos próprios entrevistados, pois, conforme Alberti, “em situações normais de realização de entrevista, quando a continuidade do depoimento não é afetada por circunstâncias alheias à vontade dos entrevistados, é a eles que cabe o momento de decidir sobre o momento de encerrar aquela relação” (2005, p. 129).

Para o encerramento do conjunto das entrevistas, foi usado o método de saturação. Esse pode ser aplicado já na escolha dos narradores, pois “o número de entrevistados pode se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como contraponto de outras fontes e for suficientemente significativo” (ALBERTI, 2005, p. 131).

No caso das entrevistas, o encerramento por saturação deu-se “após ter atingido o ponto em que os novos depoimentos começaram a ser repetitivos em relação aos que já foram feitos” (ALBERTI, 2005, p. 130).

As narrativas foram transcritas e analisadas com base no método de Análise de Conteúdo Temática apresentado por Minayo (2012), que pode ser dividido em três partes:

I Pré-análise: o pesquisador lê de forma compreensiva e exaustiva o material selecionado, com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito do tema. Com essa leitura busca:

- (a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 2012, p. 91).

II Exploração do material: nesta etapa, o pesquisador realiza a exploração do material e aqui ele realiza realmente a análise dos dados. Aqui o pesquisador procura:

- (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe de classificação; (d) dialogar os núcleos de sentido com pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise. Nessa redação, podemos entremear partes dos textos de análise com nossas conclusões, dados de outros estudos e conceitos teóricos (MINAYO, 2012, p. 92).

III Tratamento dos resultados/Inferência Interpretação: o pesquisador elabora uma síntese interpretativa, ou seja, o autor reconstrói o que foi coletado e compreendido nas etapas anteriores, através da redação de um texto que permita “dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa” (MINAYO, 2012, p. 92).

Essa síntese interpretativa consiste, basicamente, na análise e interpretação baseada na revisão bibliográfica, no referencial teórico que abarca as narrativas dos entrevistados. A partir da análise desses relatos, reconstituem-se momentos significativos da história da Educação a Distância e da percepção dos docentes sobre a sua trajetória.

As memórias dos docentes sobre a sua passagem da modalidade presencial para a EAD

A análise de conteúdo, tendo como tema as memórias docentes, teve as categorias definidas *a priori*. Para este trabalho, foram selecionadas as seguintes categorias: ingresso na EAD, impactos na transição do presencial para o EAD e diferentes papéis do professor EAD. No Quadro 1 a seguir, apresentamos um esquema que descreve o Tema, as Categorias e os Núcleos de Sentido.

Quadro 1 – Sistematização das categorias de análise das narrativas de docentes



Fonte: produzido pelos autores (2020).

A primeira categoria, *Ingresso na EAD*, refere-se ao ingresso na modalidade a distância como docente. Constituída com base na questão feita aos docentes sobre seu ingresso na EAD, ficou claro que as primeiras experiências na modalidade de educação a distância nas

Instituições de Ensino Superior podem ser através de diversos formatos diferentes, incluindo cursos de graduação ou pós-graduação totalmente a distância, cursos de extensão a distância, disciplinas EAD de graduação presencial, entre outros.

Exemplificamos, com trechos das narrativas dos docentes, três dos cenários mais presentes. Alguns entrevistados relataram terem sido convidados ou terem sido voluntários de projetos pilotos, em sua maioria inseridos em cursos presenciais como forma de criar uma cultura organizacional ou para testar tecnologias ou modelos pedagógicos. O excerto a seguir apresenta o relato de uma disciplina EAD em um curso presencial, o que é permitido dentro do previsto na legislação:

Na instituição em que eu trabalho, nós, os professores da computação, fomos convidados a participar de um projeto [...] voltado para a construção da educação a distância e eu fui convidado para compor uma disciplina, que era uma disciplina da graduação presencial chamada “Algoritmos de Programação”, da área da computação [...] então, a minha primeira experiência foi com uma disciplina totalmente a distância, mas inserida em um curso que era presencial”. (ACB, 2015)

Outros entrevistados já iniciaram suas experiências em cursos na modalidade EAD, tanto como professor conteudista quanto como tutor, como no relato a seguir:

Em 2003, eu fui convidada para escrever o material para um curso novo que ia ser lançado, o curso de nivelamento em informática [...], em 2004 iniciei o trabalho como professora tutora, que era como se chamava na época, onde eu fui então professora desse curso na modalidade que ocorria então 100% a distância. (PNM, 2015)

Cabe aqui destacar que não é somente um professor que participa da estrutura pedagógica em cursos EAD, podendo incluir professor conteudista, tutor virtual, tutor presencial, designers, entre outros técnicos, além de equipes de gestão e secretaria. O professor conteudista é o responsável pela construção do material didático das disciplinas aderentes a sua área do conhecimento. Esse professor conta com todo o apoio e suporte das equipes de web designers e técnicos em informática no que diz respeito à produção de materiais em diferentes tecnologias educacionais (CORDEIRO et al, 2006).

O tutor virtual é aquele que atua na sede da IES auxiliando o professor na mediação através do ambiente virtual de aprendizagem com os alunos e tem como principais atribuições o esclarecimento das dúvidas dos alunos, seja através dos fóruns, chats, telefone ou mesmo web conferência. Também tem a função de promover a participação dos alunos no ambiente e dependendo do projeto pedagógico do curso pode participar do processo avaliativo.

O tutor presencial atua presencialmente nos Polos de Apoio Presencial com os alunos, auxiliando-os, presencialmente, nas atividades propostas por seus professores, sejam individuais ou em grupo. Também incentiva os alunos à pesquisa, esclarece dúvidas sobre as ferramentas tecnológicas e participa das atividades presenciais, como aulas em laboratório e aplicação de provas, entre outras.

Formações continuadas, ou atividades de capacitação, geralmente ofertadas pelas instituições na qual o entrevistado trabalha ou trabalhava foram um dos aspectos mais citados. De forma combinada ou isolada, via de regra os entrevistados passaram por experiências

formativas que os apresentaram a modalidade e suas formas de atuar enquanto profissional da educação. O trecho a seguir relata justamente a experiência de realizar várias formações e uma gradual inserção na modalidade:

Nós fomos convidados nessa instituição de ensino privada a participar das capacitações em EAD, porque a Instituição estava se inserindo na modalidade [...] comecei essa questão da EAD com as disciplinas semipresenciais, 20 % a distância [...] e logo em seguida nos cursos totalmente EAD. (MCA, 2015)

Com relação a disciplinas EAD de graduação presencial, cabe salientar que as "disciplinas 20 por cento a distância", citada neste trecho, foram regulamentadas pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação (MEC). A legislação atual, a partir da Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019 do MEC, amplia este percentual para 40 por cento. Esses 20 por cento (e atualmente 40 por cento) a distância nos cursos de graduação presencial podem ser distribuídos em atividades semipresenciais ou em disciplinas completamente a distância. Muitas IES iniciaram a implantação da educação a distância através desse formato, 20 por cento a distância, por questões como experimentação, análise de resultados e formação de cultura organizacional.

A implantação dos cursos de graduação em nível superior a distância, ou seja, cem por cento a distância, no Brasil, foi oficializada junto ao MEC, a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, que versa especificamente sobre as questões relacionadas à EAD (BRASIL, 1996).

Em suas narrativas, os professores perpassam no tempo pelas suas experiências iniciais na EAD até outros formatos já trabalhados em tempos distintos, o que nos remete à colocação da autora Jô Gondar (2005), quando afirma que uma sociedade se representa pela sua memória social, ou seja, pela ligação entre o passado e o presente e é a partir desse vínculo que os indivíduos, bem como suas relações se organizam e constroem significados entre si e o contexto em que vivem.

A segunda categoria, *Percepções sobre EAD*, não partiu de nenhuma questão específica, mas sim da forma como os docentes, longo das entrevistas, referiam-se à sigla EAD, traduzindo-a de formas diferenciadas: Educação a Distância, Ensino a Distância. Alguns intercalaram seu significado entre as duas formas, Educação e Ensino a Distância.

No início, tinha muito preconceito inclusive dos professores das instituições [...]. Eu sempre acreditei na educação a distância [...], professores não querendo participar das capacitações por não acreditarem no ensino a distância, por não quererem dar aula no ensino a distância. (MCA)

Em termos de núcleo de sentido, com base nos referenciais escolhidos, aponta-se a seguinte conclusão: na concepção dos docentes entrevistados, Ensino a Distância e Educação a Distância são termos sinônimos.

O significado da sigla EAD, dependendo do processo de ensino e aprendizagem, adquire significados diferenciados, Ensino ou Educação a Distância (BELLONI, 2009). Para

Demo (1994), Educação a Distância é mais abrangente do que Ensino a Distância, pois implica aprendizado, elaboração e avaliação, enquanto este implica apenas socialização e transmissão de informações. Por entender que o significado de Educação a Distância é mais amplo que Ensino a Distância, reafirmamos a posição nesta pesquisa da utilização do termo Educação a Distância para designar EAD ao longo da mesma.

É possível notar ainda, em ambos os excertos das entrevistas, a referência às capacitações docentes, que se fazem presentes nos percursos formativos de todos os entrevistados.

Presencial, até porque, em 93, a gente não tinha bem formatada a educação a distância, a gente tinha alguns projetos piloto [...] de educação à distância. (ACB).

No ano de 2012, quando eu saí da coordenação, eu retornei para esse trabalho, para esse grupo que tinha sido alterado [...], o grupo de capacitação e até hoje inclusive parte da minha atribuição é a capacitação de professores para a educação a distância. (PNM).

Esse elemento, juntamente com aspectos de cultura organizacional, pode explicar o porquê de docentes que atuam ou atuaram em IES comuns utilizem a mesma caracterização para EAD, como ensino, como educação ou como ambos os termos. Também, através das narrativas docentes pertinentes a essa questão, é possível compreender Maurice Halbwachs (2006) quando coloca que cada memória individual é ponto de vista sobre a memória coletiva e que a mesma pode mudar de acordo com os lugares e relações que os indivíduos mantêm em cada grupo, ou seja, a memória coletiva é baseada nas lembranças dos sujeitos, enquanto elos de um grupo. Portanto, cada docente se identifica com o seu grupo e suas memórias podem mudar de acordo com os lugares e relações que cada um deles exerce em grupo. Mesmo não pertencendo mais a uma determinada instituição, o docente ainda pode se sentir como um elo daquele grupo, pois, para Halbwachs (2006), a duração das memórias está condicionada à preservação dos grupos.

A terceira categoria, *Impactos na transição da modalidade presencial para EAD*, emergiu a partir de um dos itens do roteiro das entrevistas temáticas: desafios que enfrentaram na mudança da modalidade presencial para a modalidade a distância.

Os impactos causados por essa mudança de modalidade de educação, de acordo com as narrativas dos docentes entrevistados, são diversificados e percorrem tópicos como: interação, participação e passividade dos alunos, tempo, diferenças regionais, avaliação presencial, novas tecnologias, construção do material didático e participação do tutor virtual. Com relação ao aspecto de interação, houve muitos relatos sobre o estranhamento com as novas formas de interação. O recorte abaixo, em particular, é muito rico, pois indica também a dificuldade que interagir com alunos de outros estados, desvelando outro aspecto da modalidade relativa aos rompimentos dos limites espaciais na composição da turma:

Em um curso totalmente a distância, a forma de tu te comunicares com o aluno, é uma forma que precisa ser muito construída e acompanhada de maneira muito próxima, por mais que seja a distância, mas tem que ser de uma maneira muito próxima [...] praticamente a gente não conhece os alunos presencialmente, a gente só conhece os alunos pela

foto, pelos contatos de fóruns, e-mails, enfim, e alunos do Brasil inteiro [...] Então, diferenças culturais até de expressar, formas de o aluno te questionar, muitas vezes assim, por exemplo, eu noto uma forma dos alunos do Nordeste conversarem, que eles têm muito um português assim que é semelhante ao português de Portugal e nós aqui temos expressões mais parecidas com o espanhol. Então, no início, assim tu levava um tempo até te acostumar com essa diversidade que aparece dentro de um curso totalmente a distância. (ACB).

Outra dimensão relacionada à interação é a busca de estratégias para a efetiva participação do aluno. A percepção de passividade que alguns relatam existir em alguma medida nas aulas presenciais, se tornam mais facilmente verificáveis em um ambiente virtual onde todas as ações ficam registradas. Esses impactos apontam para que um professor com excelente atuação na modalidade presencial, pode não ter o mesmo resultado na EAD, não necessariamente pela dificuldade com o domínio das tecnologias, mas sim pela dificuldade na mediação através delas no processo de aprendizagem do aluno. Atividades como despertar o interesse de seus alunos, manter sua atenção, apoiá-los no desenvolvimento de suas responsabilidades e conscientizá-los em relação à importância da autonomia nos estudos, torna-se um trabalho complexo para alguns professores. Essas atividades diferenciadas exigem uma nova postura profissional por parte do professor (CORTELAZZO, 2008).

Foram vários desafios que eu percebi e um dos primeiros era conseguir que o aluno de fato participasse, até porque eu iniciei com uma disciplina do curso de computação que não era considerada pelos alunos uma disciplina muito simples, era a de programação. O que eu percebi era que os alunos tinham muito medo de errar [...] criar atividades nesses ambientes que não se esgotassem já em uma primeira participação como, por exemplo, se eu coloco um exercício na área da computação, peço para desenvolver um código de programa, o primeiro aluno que desenvolve e desenvolve certo, pronto acabou, não tem mais discussão. [...] Outros 70 desafios também ocorreram e até hoje ocorrem como o fato de o aluno estar muito acostumado a esperar que o professor transmita toda aquela informação que ele precisa, e ele se torna muito passivo normalmente [...] Isso na educação a distância é um desafio, porque parte do conceito da educação a distância é de o aluno ter um papel de protagonista, do processo de ensino a aprendizagem, ele não pode ficar simplesmente esperando pelo professor. (PNM).

Outro impacto enfrentado na mudança de modalidade foi quanto à avaliação. Discussões sobre as formas de avaliação sempre são complexas e controversas independente da modalidade ou nível educacional. Autores como Oliveira et al (2007) já vem há muitos anos discutindo sobre a avaliação na EAD. Em particular, um aspecto foi levantado por mais de um entrevistado: o fato de haver parte da avaliação via ambiente virtual de aprendizagem e parte realizado de forma presencial, via de regra em um momento único. No trecho abaixo, um dos entrevistados indica que muitos alunos apresentavam bom desempenho nas atividades a distância e mal desempenho nas avaliações presenciais (estas últimas nesta modalidade de forma obrigatória por força de lei). Isso levanta questionamentos que fogem ao escopo deste artigo, até por que talvez não sejam mais a realidade nas instituições onde os docentes iniciaram suas trajetórias, considerando-se todas as aprendizagens e atualizações pedagógicas e

tecnológicas que todas as instituições de ensino superior têm vivido em particular na última década.

Eu vejo muito a parte das avaliações mesmo [...] quando o aluno vai fazer a avaliação presencial, porque nas plataformas eles estão com o conteúdo, eles estão acessando o conteúdo, estão consultando o conteúdo, agora quando chega nas avaliações presenciais tu vês realmente quem aprendeu e quem não aprendeu [...] até hoje, já se passaram dez anos, mas essa questão da avaliação presencial é uma questão que eu fico preocupada [...] eu vejo alguns alunos que estão muito bem na primeira etapa da disciplina, porque fazem todas as atividades a distância [...] e quando chegam na segunda etapa, eles vão mal, porque não estudaram e não se prepararam para aquela prova presencial. (MCA)

Um ambiente virtual de aprendizagem se configura através das trocas entre seus integrantes, ou seja, da coletividade, pois se constituem em espaços que permitem que os elementos do grupo, mesmo que separados e distantes fisicamente, mantenham diálogos de forma síncrona e assíncrona, através de interações entre professores-alunos e alunos-alunos. Através das interações, cada integrante do grupo pode se expressar livremente, analisar o que foi escrito pelos demais componentes, desenvolver competências, habilidades e construir, de forma coletiva e colaborativa, novos conhecimentos. Por esse entendimento, perceber baixa participação dos alunos no ambiente virtual é motivo de preocupação por parte dos entrevistados.

Olha, o que a gente nota é que a participação do aluno é muito baixa, pela atual metodologia que as instituições nas quais eu trabalho tem adotado, a participação dos alunos é muito baixa. Os alunos fazem apenas aquilo que vale nota, eles interagem pouco [...] mesmo a gente propondo provocações em algumas tarefas nas quais a gente elabora para o aluno que não tem caráter avaliativo, mas caráter formativo, de esclarecimento, de integração, de aprendizado, de mediação, o aluno tem uma baixa participação e aí tem que instigar, mandar e-mail e isso é muito complicado, parece que tu inverte um pouco a lógica do aprendizado, quando o aluno deveria correr atrás, na verdade é o professor que corre atrás do aluno (SCRW).

Eu acho que o principal desafio foi conseguir criar formas, sejam materiais ou diálogos, ou enfim, pensar na parte tecnológica também, ferramentas, que realmente atinjam o aluno, seja que faça com que o aluno se interesse e ao acessar aquele material, aprenda. Acho que esse, para mim, foi o principal desafio, assim como organizar o conteúdo e a prática desse conteúdo de forma que o aluno consiga aprender sem ter aquela sensação de “eu estou sozinho”[...] outro desafio que eu vejo aqui, principalmente porque eu trabalho em cursos da área de informática, é conseguir fazer o melhor uso da tecnologia para ensinar, eu me preocupo muito com isso, porque como a gente está dentro de um curso com tecnologia acho que a gente tem que fazer um bom uso da tecnologia para conseguir ensinar dentro desse curso, tanto porque é necessário para o aluno aprender como eu acho que é um exemplo que a gente dá pelo fato de estar formando pessoas que depois vão ter que criar soluções tecnológicas, seja para ensino, seja para uma empresa, o

que for [...] acho que o outro desafio do ensino a distância é o tempo que leva, para explicar, para montar material, para tudo isso. (DBS).

A partir de cursos e capacitações ofertados pelas IES e pela prática dos docentes nas salas de aula virtuais, esses impactos vêm sendo minimizados. Mesmo assim, experiências e vivências dos professores em atuação na educação a distância podem se apresentar como base para consulta e pesquisas na qualificação dos novos profissionais e dos profissionais já atuantes nessa modalidade de educação.

Em relação aos núcleos de sentido, com base nos referenciais escolhidos, aponta-se a seguinte premissa: no entendimento dos docentes, os impactos são distintos uns dos outros, o que gera uma série de Núcleos de Sentido, mas todos se baseiam na qualidade e no aprendizado dos alunos, principalmente em questões que abordam interação e linguagem. Foram identificados os seguintes núcleos de sentidos: Aproximação com os alunos através da linguagem - Interação (em 5 depoimentos). Participação dos alunos - Interação (em 3 depoimentos). Passividade dos alunos (em 2 depoimentos). Tempo (em 2 depoimentos). Diferenças regionais (em 1 depoimento). Avaliação final presencial (em 1 depoimento). Novas tecnologias (em 1 depoimento). Construção do material (em 1 depoimento). Interação com o Tutor Virtual (em 1 depoimento).

Os ambientes virtuais de aprendizagem, com todo seu aparato de ferramentas, se constituem em espaços de memória virtual, pois possibilitam armazenar e coletivizar as memórias de determinados grupos na grande rede de computadores. Conforme coloca Mangan (2010), “os novos espaços de memória (virtual) passam a ser repositórios de memória digital cuja informação é socializada através da Internet”, e os ambientes virtuais de aprendizagem se encaixam nesses novos espaços, pois, além de reunir nesse espaço sujeitos dispersos fisicamente, que possuem um interesse em comum, carregam consigo suas individualidades e memórias. Mangan (2010) coloca ainda que esses novos espaços de memória virtual constituem “espaços virtuais construídos em um mundo online (ciberespaço), que retratam memórias individuais e coletivas relacionadas tanto ao mundo online quanto ao mundo offline (vivências fora do ciberespaço)”.

Nos relatos dos docentes entrevistados, constata-se que o maior impacto na transição de modalidade, do presencial ao virtual, está associada à interação, a fazer com que seus alunos façam parte dessa comunidade, ou desse grupo. Cabe ressaltar que os AVAs apresentam ferramentas que possibilitam a comunicação, a troca de informações e a socialização entre os indivíduos.

Considerações finais

A EAD vem sendo amplamente estudada no ambiente acadêmico. Muitos livros, estudos e artigos são publicados em relação às novas tecnologias, objetos de aprendizagem, metodologias, gestão, entre outros. Publicações relacionadas à história e às memórias da educação são facilmente encontradas, como por exemplo, na obra “Histórias e Memórias da Educação no Brasil”, organizada por Maria Helena Câmara Bastos e Maria Stephanou. A obra tem como foco a educação presencial, oferecendo princípios indispensáveis para apoiar as reflexões sobre a realidade escolar atual no país. No entanto, artigos e trabalhos acadêmicos relacionados às memórias narradas por docentes especificamente focados na EAD e delimitados

ao Estado do Rio Grande do Sul não foram encontrados. Assim, registrar as memórias de professores que atuam e/ou atuaram na modalidade presencial e também na modalidade a distância no nosso estado, além de projetar suas vozes e experiências no país, qualificará ainda mais a oferta da EAD. Acreditamos ainda que essa pesquisa auxiliará não somente os docentes em atividade, mas também os novos educadores nas suas jornadas profissionais e toda a comunidade que almeja realizar um curso superior com qualidade sem necessariamente se deslocar para os grandes centros.

Assim, tivemos como proposta investigar por meio da memória social de professores de Instituições de Ensino Superior privadas gaúchas, como se deu o seu ingresso e a sua trajetória na modalidade de Educação a Distância e quais os principais impactos provocados em suas atuações profissionais. Para isso foram realizadas entrevistas temáticas com nove professores que atuam e/ou atuaram em Cursos de Graduação totalmente a distância no Estado do Rio Grande do Sul em Instituições de Ensino Superior privadas. Uma das questões norteadoras foi quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes na mudança de modalidade de educação. Nesse sentido, os docentes destacaram grandes preocupações com o aprendizado de seus alunos, pois muitos não se sentiam preparados para ingressar na modalidade, e no início, alguns nem acreditavam que essa modalidade iria dar certo. Então suas maiores preocupações eram voltadas à interação, ou seja, como, através de ferramentas tecnológicas conseguiriam exercer a mesma função que exerciam em uma sala de aula presencial, como seria o processo de aprendizagem daqueles alunos, sentados sozinhos na frente de um computador, sem contato físico, sem o olho no olho. Com o tempo e as experiências a visão desses docentes foi modificando, e através de suas narrativas passaram suas experiências e vivências, enquanto professores da modalidade de educação a distância, podendo ser considerados referências para profissionais em atuação e novos profissionais da área da educação.

Esses professores começaram a ver as possibilidades que as tecnologias poderiam agregar em suas atuações profissionais nas salas de aula presencial e também começaram a enxergar seus alunos presenciais de outra forma. Na educação a distância, conseguem vislumbrar alunos autônomos, focados, estudando, questionando, buscando novas informações, novos saberes e do outro, alunos sentados em suas classes esperando o conhecimento passivamente de forma “mastigada”, ou seja, totalmente dependentes da figura do professor. Esse despertar, esse novo olhar que a experiência com a educação a distância propiciou a esses docentes, realmente impactou e agregou muito nas suas atuações profissionais, pois segundo eles, tornaram suas aulas mais dinâmicas e ampliou suas visões a respeito da educação.

A realização e análise das nove entrevistas temáticas realizadas constitui-se de um material rico que permitirá a outros professores e pesquisadores novas reflexões sobre esta temática, agora sob o olhar dos professores atuantes na educação a distância.

Como perspectivas futuras, além de colher relatos de docentes, seria importante dialogar também com pesquisadores, gestores, alunos, tutores virtuais e presenciais, para que se possam tencionar discussões acerca das metodologias atuais empregadas na Educação a Distância e sua legislação.

Referências

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Vol. I – Séculos XVI ao XVIII. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5 Edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. 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 União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005. p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de maio de 2006.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. MEC/SEED/2007. **Portal.MEC**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CORDEIRO, Bernardete M. P.; ROSA, Cynthia; FREITAS, Marilene de. Educação a distância e o conteudista: uma relação dialógica. In: **Seminário Nacional em Educação a Distância: apoio ao aluno para sucesso da aprendizagem**, 4, Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

CORTELAZZO, I. B. de C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008.

Alexandre Moroni; Cleusa Maria Gomes Graebin; Patrícia Kayser Vargas Mangan.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. Título original: La Mémoire Collective.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Construção e memórias digitais virtuais no ciberespaço. In: FRANÇA, Maria Cristina C. de C.; LOPES, Cicero Galeno; BERND, Zilá (Orgs.). **Patrimônios Culturais**: identidades, práticas sociais e cibercultura. Porto Alegre: Movimento; Canoas: Unilasalle, 2010. p. 170-184.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social; teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia; ENCARNAÇÃO, Aline Pereira da; SANTOS, Lázaro; OLIVEIRA, Rachel Alonso de; NUNES, Raquel da Silva. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância: o diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Espanha, v. 5, n. 2, p. 39-55, 2007.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. Políticas públicas brasileiras de EAD no ensino superior: evolução histórica e algumas análises. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 2, supl. 1, p. 858-884, out./nov. 2019.

VALENTE, João Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 65-71.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 89-101, 2010.

Desafios da in-visibilidade: representações sociais de ciganos em jornais brasileiros e portugueses

Challenges of in-visibility: social representations of Roma people in Brazilian and Portuguese newspapers

Julia Alves Brasil*
Mariana Bonomo**

Resumo

Tendo em vista o papel dos diversos tipos de mídia na (re)produção de significados acerca de diferentes objetos sociais, este estudo teve, como objetivo, analisar as representações sociais de ciganos em notícias veiculadas por jornais brasileiros e portugueses. No total, foram analisadas 520 reportagens a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), e, dessas, 254 que abordavam diretamente os ciganos foram consideradas para a análise de conteúdo. Na CHD, foram identificadas as seguintes classes lexicais: no Brasil, modos de vida errantes, violações de direitos humanos, personagens secundários no cinema e na literatura, estilos musicais, e produção de cervejas; e em Portugal, violações de direitos humanos, vítimas e agressores, programas educacionais, e ofensas em contextos esportivos e políticos. Na análise de conteúdo, temáticas como estratégias de integração, autores de crimes, discriminação étnica, história e costumes, resistência e luta por direitos, e violações de direitos humanos foram encontradas nas reportagens dos jornais dos dois países. Os resultados permitiram analisar o processo de sociogênese das representações sociais, bem como discutir a dinâmica de exclusão/inclusão no contexto social contemporâneo. Portanto, ao evidenciar processos de visibilidade/invisibilidade aos quais os ciganos estão submetidos, o presente estudo auxilia na desnaturalização de construções sociais que dificultam a promoção de direitos fundamentais de grupos minoritários.

Palavras-chave: Brasil. Ciganos. Mídia. Portugal. Representações sociais.

* Doutora em Estudos Culturais pela Universidade do Minho/Portugal; Pesquisadora de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil; Email: juliaalvesbrasil@gmail.com

** Doutorado e Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento na UFES, Brasil; Email: marianadalbo@gmail.com

Abstract

Considering the role that various types of media play in the (re)production of meanings about different social objects, this study aimed to analyze the social representations of Gypsies/Roma people in news articles published by Brazilian and Portuguese newspapers. In total, 520 news articles were analyzed through the Descending Hierarchical Classification (DHC), and of these, 254 that directly addressed Gypsies/Roma people were considered for content analysis. In the DHC, the following lexical classes were identified: in Brazil, wandering lifestyles, human rights violations, secondary characters in cinema and literature, musical styles, and beer production; and in Portugal, human rights violations, victims and aggressors, educational programs, and offenses in sports and political contexts. In the content analysis, themes such as integration strategies, perpetrators of crimes, ethnic discrimination, history and habits, resistance and struggle for rights, and human rights violations were found in the news articles from both countries. The results allowed us to analyze the process of sociogenesis of social representations, as well as to discuss the dynamics of exclusion/inclusion in the contemporary social context. Therefore, by highlighting processes of visibility/invisibility to which Roma people are subjected, the present study helps to denaturalize social constructions that hinder the promotion of fundamental rights of minority groups.

Keywords: Brazil. Roma people. Media. Portugal. Social representations.

Introdução¹

Os povos genericamente denominados *ciganos* são formados a partir de diferentes etnias e apresentam diversidade de línguas, costumes e tradições (MENDES, MAGANO, CANDEIAS, 2019; MOONEN, 2012; TEIXEIRA, 2008). Apesar da heterogeneidade presente entre esses grupos, um aspecto comum ao longo da sua história tem sido a perseguição e a exclusão das quais foram e são alvo (ANDRADE JÚNIOR, 2013; HANCOCK, 2004; MOSCOVICI, 2009; POWELL, LEVER, 2017). Tais práticas discriminatórias derivam, sobretudo, da disseminação de estereótipos negativos relacionados aos ciganos em diferentes contextos e momentos históricos, inclusive na atualidade (BONOMO et al., 2017; MAGANO, 2017; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; TREMLETT, MESSING, KÓCZÉ, 2017; VILLANO et al., 2017).

Tendo em vista o papel dos diversos tipos de mídia na (re)produção de significados acerca de diferentes objetos sociais (CUEVAS CAJIGA, 2011; HÖIJER, 2011), este estudo teve, como objetivo, analisar os significados atribuídos aos ciganos em jornais brasileiros e portugueses, isto é, pretendeu-se analisar as representações sociais (MOSCOVICI, 1961/2012) de ciganos veiculadas por esses meios de comunicação.

Ciganos no Brasil e em Portugal: história e atualidades

Há divergências entre estudiosos que se dedicam à questão cigana acerca das origens e dos períodos em que os povos ciganos migraram para diferentes regiões do mundo. Contudo, alguns autores (e.g. MOONEN, 2012; 2013) e documentos oficiais de países como Brasil e Portugal (e.g. PORTUGAL, 2013; SEPPIR, 2013) concordam que a origem desses grupos remonta à Índia, há, aproximadamente, 1 mil anos (MOONEN, 2012; 2013). Após iniciada a

¹ A pesquisa recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a autora principal contou com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES-PNPD.

sua dispersão, teriam chegado à Europa Ocidental no início do século XV (MOONEN, 2012; 2013) e, no Brasil, no século XVI, deportados de Portugal (MOONEN, 2013).

Segundo Moonen (2013), o termo *cigano*² passou a ser utilizado na Europa Ocidental no século XV, porém, conforme argumenta Magano (2017), se configura como uma denominação homogeneizadora, devendo, portanto, ser utilizada com cautela e levando em consideração a multiplicidade existente entre os indivíduos pertencentes a esses grupos. Os ciganos distinguem-se a partir de três grupos étnicos (também divididos em diferentes subgrupos): *Rom* – falam a língua *romani*, vivem, principalmente, nos Balcãs, mas também em outros países europeus e nas Américas, para onde migraram; *Sinti* – falam a língua *sintó*, vivem, sobretudo, na Itália, Alemanha e França; e os *Calon* – falam a língua *caló* e são predominantes em Portugal e Espanha, além de outros países europeus e da América do Sul (MOONEN, 2012; 2013; TEIXEIRA, 2008).

Tal diversidade cultural frequentemente não é captada nas imagens elaboradas pelos não ciganos acerca dos ciganos. Essas imagens, muitas vezes também difundidas nas mídias (Cf. SCHNEEWEIS; FOSS, 2017), são, em geral, apoiadas tanto em estereótipos negativos quanto romantizados/folclorizados sobre os ciganos (BONOMO et al., 2017; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; VILLANO et al., 2017). Por um lado, os grupos étnicos ciganos são vistos a partir de elementos pejorativos, sendo considerados, por exemplo, como indivíduos que não gostam de trabalhar, dependem do Estado e são ligados ao crime, conforme evidenciam estudos recentes realizados no Brasil e em outros países (e.g. BRASIL et al., 2018; MAGANO, MENDES, 2014; POWELL, LEVER, 2017; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; VILLANO et al., 2017). Por outro lado, são concebidos a partir da ideia de um estilo de vida livre e associados à música, à dança e ao misticismo (e.g. BRASIL et al., 2018; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; VILLANO et al., 2017). Contudo, ambos os tipos de imagens acerca dos ciganos (negativas e romantizadas) os mantêm na condição de alteridade, como um *Outro* distante (BONOMO et al., 2017; MOSCOVICI, 2009; POWELL, LEVER, 2017; TREMLETT, MESSING, KÓCZÉ, 2017; VILLANO et al., 2017).

A disseminação desses estereótipos com relação aos ciganos contribui para a existência e persistência do preconceito para com esses grupos, legitimando práticas de discriminação e exclusão sociais (POWELL, LEVER, 2017; VILLANO et al., 2017), que se constituem como empecilhos à garantia de direitos das pessoas ciganas. O anticiganismo se fez presente ao longo de toda a história dos povos ciganos, apresentando-se, por exemplo, nas formas de perseguição, expulsão e mesmo extermínio de indivíduos dessas etnias, como o ocorrido em campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial (MOONEN, 2012; 2013; TEIXEIRA, 2008).

Diante das sucessivas perseguições e expulsões, autores como Moonen (2012; 2013) e Teixeira (2008) argumentam que os grupos ciganos passaram a utilizar diferentes estratégias para garantir a sua sobrevivência e a preservação da sua cultura. Dentre tais estratégias, estão o nomadismo – o qual funciona não apenas como forma de assegurar sua sobrevivência, mas também como aspecto que faz parte da constituição da ciganidade para muitos grupos ciganos; e a invisibilidade social, visto que, ao se manter na posição de “*Outro* distante”, há a

² Neste artigo, utilizamos o termo *ciganos*, em português, e as expressões *Gypsy*, *Roma* e *Roma people*, em inglês, pois são os termos comumente utilizados na literatura nessas línguas. Contudo, partilhamos da visão de Magano (2017) acerca das limitações de tais denominações e as usamos com o devido cuidado, a fim de evitar análises essencialistas e estereotipadas sobre esses grupos.

possibilidade de preservação da sua cultura, sem interferências dos grupos dominantes nos contextos em que se encontram. Entretanto, a manutenção desses grupos na condição de invisibilidade (a qual é frequentemente imposta a eles) contribui para a falta de informações acerca desses povos e para a insuficiência de políticas públicas dirigidas a esses grupos em diferentes países, como nos casos do Brasil e de Portugal (CARDOSO, BONOMO, 2019; MAGANO, MENDES, 2014; MOONEN, 2013).

Apesar dos séculos de vivência no continente europeu e de se configurarem como a maior minoria da Europa (PASIKOWSKA-SCHNASS, 2018), medidas voltadas para o combate ao preconceito e à discriminação social dirigidos aos ciganos e para a valorização da sua cultura apenas passaram a ser construídas a partir de meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial (MOONEN, 2013). Por exemplo, em 1971, foi escolhido o dia 8 de abril para a comemoração do Dia Internacional dos Ciganos (PASIKOWSKA-SCHNASS, 2018); e, em 9 de março de 2011, o Parlamento Europeu aprovou a Resolução 2010/2276(INI), que versa sobre a estratégia da União Europeia (UE) para a integração dos ciganos (PARLAMENTO EUROPEU, 2011). Com base nesse documento, os Estados-membros da UE passaram a elaborar estratégias nacionais para a inclusão desses grupos (MENDES; MAGANO; CANDEIAS, 2019).

Portugal, no ano de 2013, a partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, passou a adotar a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), construída com base em quatro áreas essenciais para a integração (habitação, educação, saúde e emprego), delineando metas e objetivos até o ano de 2020 (PORTUGAL, 2013). Em 2018, através Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018 (PORTUGAL, 2018), foi aprovada a revisão da ENICC, ampliando a sua vigência até 2022.

Já no Brasil, no que diz respeito a políticas públicas nacionais para os ciganos, pode-se citar, por exemplo: o Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, comemorado no dia 24 de maio (BRASIL, 2006); e o Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, dentre os quais encontram-se os ciganos (BRASIL, 2007). Além desses documentos, merecem destaque, ainda, o “Guia de políticas públicas para povos ciganos”, elaborado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2013), e o Projeto de Lei do Senado n.º 248, de 2015, em tramitação, que cria o Estatuto do Cigano (BRASIL, 2015).

Teoria das representações sociais e mídia

Há diferentes fatores que podem influenciar as respostas de países como Brasil e Portugal aos desafios colocados pela necessidade de mudança da realidade das populações ciganas nessas localidades. Porém, uma dimensão que possui fundamental impacto na transformação de práticas sociais é a compreensão de como as pessoas (re)elaboram significados acerca de determinados objetos sociais (JODELET, 2001). Tais significados compartilhados ou “teorias do senso comum” são o que Moscovici (1961/2012) denominou representações sociais, as quais permitem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, facilitando a comunicação social, em diferentes níveis da dimensão social (DOISE, 2002). Os estereótipos sociais e os afetos também são elementos envolvidos na construção de

representações sociais sobre um objeto particular, participando do processo de tornar familiar aquilo (ou aqueles) que são estranhos, não-familiares (AIKINS, 2012; MOSCOVICI, 1961/2012).

Tal processo de familiarização, que se constitui como uma finalidade central das representações sociais (MOSCOVICI, 2000), é mediado por dois processos que se articulam na elaboração dessas representações: a objetivação e a ancoragem. A *objetivação* é um “processo que permite tornar real um esquema conceptual e dar a uma ideia uma contrapartida material” (VALA; CASTRO, 2013, p. 586). Envolve, dentre outros aspectos, a substituição de ideias complexas e/ou conceitos por metáforas e imagens, por exemplo (VALA; CASTRO, 2013). E a *ancoragem* é um processo que pressupõe classificação e nomeação, envolvendo a incorporação de elementos do objeto a um sistema de categorias e de significações já existente e familiar (MOSCOVICI, 2000).

Moscovici (1961/2012), já em sua obra inaugural da TRS, atribuiu um papel central à comunicação, através de diferentes meios, na elaboração de representações sociais. Tal papel foi posteriormente discutido em diferentes trabalhos envolvendo a TRS (e.g. CUEVAS CAJIGA, 2011; HÖIJER, 2011; JODELET, 2001). Segundo esses estudos, as mídias (e.g. jornais impressos e *on-line*, televisão, rádio, internet, cinema, entre outros meios) participam da dinâmica representacional ao atuarem na disseminação de informações e na produção de significados sobre diferentes objetos sociais, contribuindo tanto para a produção de novas representações sociais quanto para a manutenção e o fortalecimento de representações já existentes em determinado contexto sociocultural. Porém, conforme pondera Cuevas Cajiga (2011), apesar da notável influência que as mídias exercem na construção de representações sociais, sobretudo devido à possibilidade de alcançar um grande número de pessoas, os indivíduos são ativos no processo de elaboração das representações. Portanto, mesmo expostos a diferentes informações e significados difundidos nas mídias, os indivíduos e grupos podem incorporá-los ou não na produção das representações sociais que partilham sobre objetos sociais distintos.

Tendo em vista essas considerações, este estudo teve, como objetivo, analisar as representações sociais de ciganos em notícias veiculadas por jornais brasileiros (O Globo e Folha de São Paulo) e portugueses (Jornal de Notícias e Correio da Manhã) disponíveis *on-line*, publicadas entre janeiro de 2017 e dezembro de 2018.

Estratégias metodológicas

O presente estudo, de natureza descritivo-exploratória e documental (SOUZA; MENANDRO, 2007), foi desenvolvido a partir de duas etapas, que envolvem a especificidade de abordagem sobre os ciganos no conteúdo das reportagens, bem como os procedimentos de análise adotados no tratamento do material que compõe o *corpus* de dados desta pesquisa, conforme detalhamento a seguir.

Em um primeiro momento (Etapa 1), foram analisadas 520 matérias jornalísticas sobre ciganos, veiculadas por jornais brasileiros (O Globo – N = 128; Folha de São Paulo – N = 187) e portugueses (Jornal de Notícias – N = 75; Correio da Manhã – N = 130), publicadas *on-line* entre janeiro de 2017 e dezembro de 2018. Tais jornais foram escolhidos como fonte de informação devido à sua amplitude comunicativa: são os jornais diários de cobertura nacional,

disponíveis em formato digital, com mais acessos e leitores nos dois países durante o período considerado³. Esse período foi escolhido tendo em vista que o ano de 2018 marcou os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, configurando-se como um ano propício para a realização de debates acerca de diferentes minorias sociais, como os ciganos. Além disso, no caso do Brasil, o ano de 2018 também marcou os 30 anos da promulgação da Constituição Federal brasileira. Já o ano de 2017 foi selecionado, em primeiro lugar, devido à possibilidade de existência de debates prévios sobre temas ligados aos direitos humanos, por causa do ano comemorativo de 2018 e, em segundo lugar, por ter sido o ano em que ocorreram as eleições autárquicas portuguesas, durante as quais também se fizeram presentes intensas discussões sobre os ciganos.

Como descritores para a busca nos jornais, foram utilizados os termos: cigano/s, cigana/s, nômade/s, rom, sinti e calon. Em seguida, foram excluídas do banco de dados elaborado nessa etapa da coleta as matérias com conteúdo exclusivo para assinantes em ambos os países e, no caso dos jornais brasileiros, também as reportagens sobre o atleta Junior Cigano, permanecendo as 520 matérias que vieram a compor o *corpus* para análise dos dados.

Em um segundo momento (Etapa 2), foram selecionadas apenas as reportagens que se referiam efetivamente aos ciganos, a fim de realizar uma análise mais detalhada do conteúdo do material. Dessa forma, foram excluídas matérias que utilizavam os termos cigano/s e cigana/s como adjetivos para abordar outras temáticas, por exemplo, em matérias que discutiam sobre “vidas ciganas/errantes” ou sobre “cervejarias ciganas”, presentes, sobretudo, nos jornais brasileiros. Para essa segunda etapa, foram analisadas, portanto, 254 reportagens (Brasil – N = 82; Portugal – N = 172).

No que se refere ao tratamento dos dados, na Etapa 1, estes foram organizados com o auxílio do programa ALCESTE (REINERT, 1990), a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para a realização desta análise, inicialmente o *software* decompõe cada Unidade de Contexto Inicial (UCI) – no caso, cada reportagem –, em Unidades de Contexto Elementar (UCEs), que são fragmentos do *corpus* de dados. Em seguida, ocorre a CHD, em que as UCEs são agrupadas em classes, segundo semelhanças entre os vocabulários utilizados em cada classe. Para tanto, o programa realiza cálculos de qui-quadrado a fim de averiguar o grau de associação entre as formas linguísticas e as classes às quais pertencem, gerando, ao final, um dendrograma, o que possibilita a visualização das classes geradas na análise.

Na Etapa 2, as reportagens selecionadas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo Temático-Categorial (BARDIN, 1977/2011; OLIVEIRA, 2008), técnica que fornece indicadores qualitativos e quantitativos do conjunto de dados analisado, permitindo a descrição e a sistematização do conteúdo da mensagem e a identificação dos diferentes temas presentes em determinado material (BARDIN, 1977/2011; OLIVEIRA, 2008). Assim, após a leitura flutuante das reportagens, foram determinadas as Unidades de Registro (UR), que são unidades de segmentação ou recorte, a partir das quais é realizada a segmentação do material para análise (OLIVEIRA, 2008). Em seguida, associou-se as UR a categorias e subcategorias temáticas, a fim de realizar o tratamento do material e a discussão sobre o fenômeno estudado.

³ Com relação aos jornais brasileiros, tais informações foram obtidas a partir de consulta a dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), por solicitação das pesquisadoras. Já no que se refere aos jornais portugueses, as informações foram obtidas a partir de acesso à página eletrônica da Associação Portuguesa para o Controlo de Tiragem e Circulação (APCT). Ressalta-se, no entanto, que os dados expostos na página da APCT disponibilizam para o público apenas uma análise simples da circulação total dos jornais, a qual inclui a circulação impressa e a digital de forma conjunta.

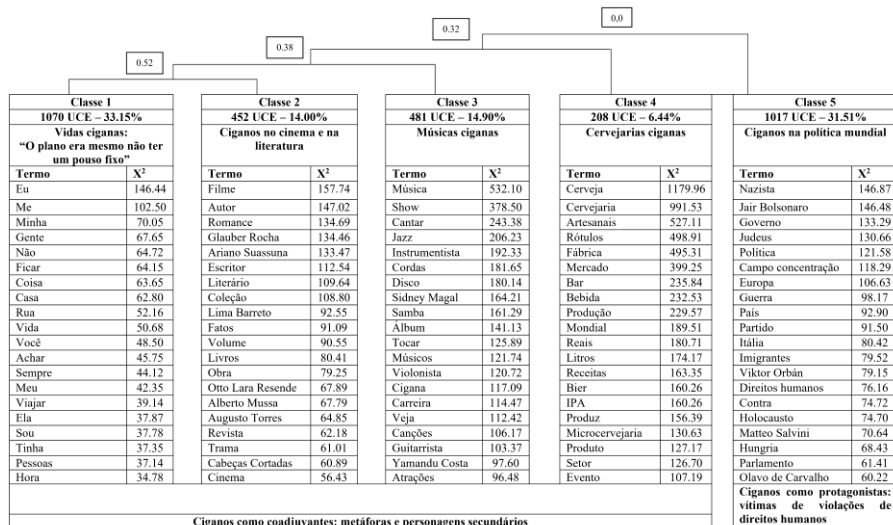
Resultados

Os resultados do estudo são apresentados em duas seções: *Etapa 1* – referente à CHD, em que são descritas as classes que compõem os dendrogramas gerados a partir dos bancos de dados relativos aos jornais brasileiros e portugueses; e *Etapa 2* – relacionada à Análise de Conteúdo Temático-Categorial, a partir da qual são apresentadas as temáticas presentes no material analisado, destacando os temas e os subtemas referentes apenas às notícias que abordaram especificamente os ciganos.

Etapa 1 – Análise das reportagens a partir da classificação hierárquica descendente

A análise do *corpus* constituído por reportagens dos jornais brasileiros obteve aproveitamento de 81% do material coletado. Conforme exposto na Figura 1, o conteúdo foi dividido em dois eixos principais: Eixo 1, denominado “Ciganos como coadjuvantes: metáforas e personagens secundários”; e Eixo 2, “Ciganos como protagonistas: vítimas de violações de direitos humanos”. O primeiro eixo é formado pelas classes 1 (“Vidas ciganas: ‘O plano era mesmo não ter um pouso fixo’”, com 33,15% do *corpus*), 2 (“Ciganos no cinema e na literatura”, 14% do *corpus*), 3 (“Músicas ciganas”, 14,90% do *corpus*) e 4 (“Cervejarias ciganas”, 6,44% do *corpus*). Em relação à força de ligação entre as classes, tem-se a seguinte configuração: a classe 1 se liga à classe 2 com um índice de 0,52; a classe 3 se liga a essas classes com um índice de 0,38; e o conjunto formado por essas três classes se relaciona à classe 4 por um índice de 0,32. Já o segundo eixo, este é composto apenas pela classe 5 (“Ciganos na política mundial”, com 31,51% do *corpus*).

Figura 1 – Dendrograma das classes estáveis (Jornais brasileiros) – 20 termos com maior qui-quadrado



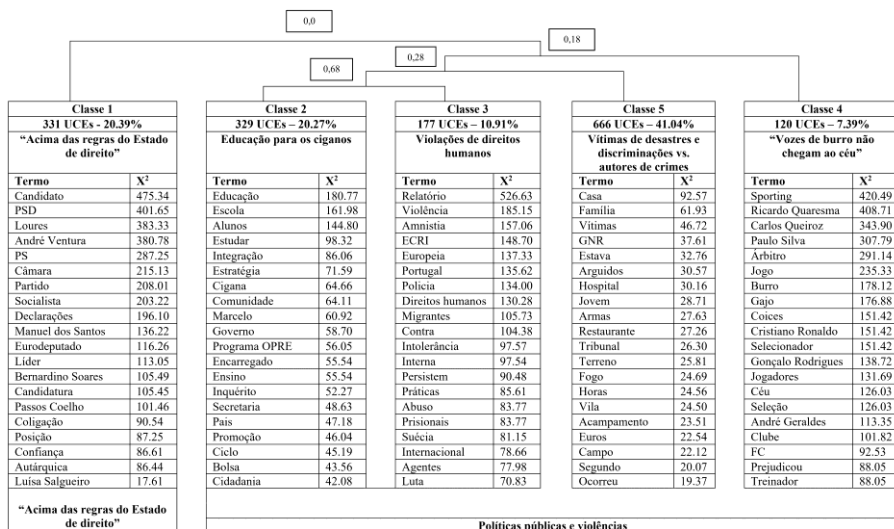
Fonte: Autoras da presente pesquisa.

A classe 1 evidencia o uso dos termos “cigano” e “cigana” como adjetivos e metáforas para se referir a modos de vida errantes, relativos a pessoas que decidiram que seu plano era “não ter um pouso fixo”, conforme frase presente em um dos fragmentos de texto (UCE) dessa classe. Assim, contém palavras como *eu*, *viajar*, *rua* e *casa*. Uso similar do termo “cigana” também é encontrado na classe 4, que se refere às microcervejarias que não possuem fábricas próprias, ou seja, organizam-se a partir de local de produção itinerante, apresentando termos como *cerveja*, *rótulos*, *mercado* e *produção*. Já a classe 2 agrega elementos que mostram pessoas ciganas como personagens secundários em histórias diversas produzidas no cinema e na literatura, como observado em termos como *filme*, *romance*, *livros* e *obra*. Completando esse eixo, encontra-se a classe 3, que se refere a estilos musicais, como o “jazz cigano” e a músicos que se identificam com a cultura cigana, contemplando palavras como *música*, *show*, *Sidney Magal* e *jazz*. Finalmente, a classe 5 diz respeito aos ciganos como categoria social no cenário da política mundial, destacando, sobretudo, situações de violações de direitos em diferentes contextos e épocas. Apresenta elementos como *nazista*, *governo*, *política*, *direitos humanos*, além de menções a políticos de países diversos.

Com relação à análise do material referente aos jornais portugueses, houve aproveitamento de 87,63% do *corpus* inicial. O conteúdo foi dividido em dois eixos: Eixo 1 – “Acima das regras do Estado de direito”, e Eixo 2 – “Políticas públicas e violências” (ver Figura 2). O primeiro eixo é constituído apenas pela classe 1 (“Acima das regras do Estado de direito”, com 20,39% do *corpus*), e o segundo eixo da análise compreende as classes 2 (“Educação para os ciganos”, 20,27% do *corpus*), 3 (“Violações de direitos humanos”, 10,91% do *corpus*), 5 (“Vítimas de desastres e discriminações vs. autores de crimes”, 41,04% do *corpus*) e 4 (“Vozes de burro não chegam ao céu”, com 7,39% do *corpus*). A classe 2 relaciona-se à classe 3 com um alto índice de associação ($R = 0,68$), enquanto a classe 5 se liga a essas duas

classes com um índice de 0,28, constituindo um subconjunto que se associa à classe 4 com índice de 0,18.

Figura 2 – Dendrograma das classes estáveis (jornais portugueses) – 20 termos com maior qui-quadrado



Fonte: Autoras da presente pesquisa.

A classe 1 contempla situações de discriminação com relação aos ciganos no âmbito da política e disputas existentes em torno de tais atos discriminatórios, agregando posicionamentos de diferentes políticos contra e a favor dos ciganos. Apresenta, assim, palavras como *candidato*, *partido*, *declarações*, além da menção a nomes de diferentes políticos e partidos portugueses. A classe 2 refere-se a discussões sobre a importância da integração dos ciganos via o acesso à educação, incluindo termos como *educação*, *escola*, *integração*, *estratégia*, fazendo referência, ainda, a diferentes iniciativas, como o Programa Operacional para a Promoção da Educação (*OPRE*). Já a classe 3 evidencia denúncias de violações de direitos humanos às quais os ciganos estão sujeitos, apresentando elementos como *relatório*, *violência*, Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (*ECRI*) e *direitos humanos*. A classe 5, que agrega a maior parte do conteúdo analisado, é uma classe ampla, que se refere tanto a situações em que os ciganos são retratados como vítimas (de discriminações e de desastres ambientais) quanto a situações em que são autores de crimes. Inclui elementos como *casa*, *família*, Guarda Nacional Republicana (*GNR*), *vítimas* e *arguidos*. Por fim, a classe 4 refere-se a situações de discriminação com relação aos ciganos no contexto do esporte e inclui a menção a diferentes esportistas e clubes. O nome da classe remonta a um provérbio português usado por um jogador de futebol que é cigano e havia sofrido discriminação por parte de um técnico e que, como reação, afirmou: “Vozes de burro não chegam ao céu”, indicando que as declarações de cunho preconceituoso não reverberariam.

Etapa 2 – Análise das reportagens a partir da análise de conteúdo temático-categorial

Nessa segunda etapa, conforme mencionado anteriormente, foram excluídas as matérias que se referiam a outros objetos e que utilizavam os termos “cigano” e “cigana” apenas como metáfora. Desse modo, restaram mais reportagens nos jornais portugueses (N = 172) do que nos brasileiros (N = 82). Após a leitura exaustiva dessas matérias, foram identificadas 110 UR (Unidades de Registro) na amostra brasileira e 342 UR na portuguesa. As UR de cada (sub)categoria temática referem-se ao total de vezes em que determinado conteúdo esteve presente nas reportagens. Estão representadas na tabela pelo símbolo f (f = número de UR). Nos jornais brasileiros, das 110 UR, 69 incluíam menções aos ciganos junto a outros grupos sociais, enquanto 41 eram referentes apenas aos ciganos de forma específica. Já nos jornais portugueses, a maior parte das UR (278) dizia respeito especificamente aos ciganos, enquanto 64 UR os listavam junto a outros grupos. Desse modo, nessa etapa de análise textual, utilizou-se o conteúdo das reportagens que abordavam diretamente os grupos ciganos, contabilizando 278 UR para o território português e 41 UR para o Brasil (Ver Tabela 1).

Nesse procedimento de análise, foram identificados seis temas comuns aos jornais portugueses e brasileiros: autores de crimes; discriminação étnica; estratégias de integração; história e costumes ciganos; resistência e luta por direitos; e violações de direitos humanos. Além desses, nos jornais portugueses, também foi identificado o tema ‘vítimas de desastres ambientais’. Na Tabela 1, apresenta-se de forma mais detalhada as categorias e subcategorias temáticas encontradas nos jornais de ambos os países, considerando apenas as reportagens com foco específico nos ciganos.

Tabela 1 – Categorias e subcategorias temáticas

	Jornais brasileiros	f	Jornais portugueses	f
Autores de crimes	Estelionato e golpe; roubo e furto	06	Agiotagem e extorsão; agressões e ameaças; assédio sexual; estelionato e golpe; homicídio e tentativa de homicídio; roubo e furto; trabalho escravo; tráfico de drogas	28
Discriminação étnica	Denúncia e apuração do ato discriminatório; negação do ato discriminatório; razões para o ato discriminatório	08	Arquivamento do processo; denúncia e apuração do ato discriminatório; negação do ato discriminatório; punição pelo ato discriminatório; razões para o ato discriminatório; repúdio ao ato discriminatório	147
Estratégias de integração	Acesso à educação; combate ao preconceito e à discriminação; diálogo e mediação intercultural; promoção de igualdade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural	03	Acesso à educação; acesso a melhores condições habitacionais; acesso à saúde e a saneamento básico; acesso a trabalho; combate ao preconceito e à discriminação; diálogo e mediação intercultural; envolvimento dos ciganos na integração; promoção de igualdade de gênero; realização de censo da população cigana; reconhecimento da diversidade cultural	47
História e costumes ciganos	Construção de guetos; costumes ciganos vs. normas do contexto não cigano; dança e música; holocausto; nomadismo; origens dos ciganos; papel da mulher; trabalho	18	Casamento; construção de guetos; costumes ciganos vs. normas do contexto não cigano; dança e música; holocausto; origens dos ciganos; papel da mulher; respeito aos mais velhos e valorização da família; trabalho	26
Resistência e luta por direitos	Ênfase nas semelhanças entre ciganos e não ciganos; expressão artística; orgulho da pertença	05	Associação de direitos ciganos; denúncias de discriminações em redes sociais; ênfase nas semelhanças entre ciganos e não ciganos; esforço redobrado dos ciganos nas suas atividades; expressão artística; ocultamento da origem cigana para não sofrer discriminação; rogação de pragas; voto em eleições	11
Violações de direitos humanos	Educação; habitação; saneamento, alimentação e saúde	01	Educação; habitação; saneamento, alimentação e saúde; trabalho (trabalho forçado); vida (tentativa de homicídio)	07
Vítimas de desastres ambientais			Incêndio; furacão, tornado e ventania	12
Total		41		278

Fonte: Autoras da presente pesquisa.

O tema com mais UR nos jornais brasileiros foi “História e costumes ciganos” (f = 18), o qual foi constituído por oito subtemas: construção de guetos; costumes ciganos vs. normas do contexto não cigano; dança e música; holocausto; nomadismo; origens dos ciganos; papel da mulher; e trabalho. Nos jornais portugueses, foram encontrados os mesmos subtemas, com exceção de “nomadismo”, acrescidos de outros dois: “casamento” e “respeito aos mais velhos e valorização da família”. Ressalta-se que o subtema “holocausto” esteve presente apenas nas reportagens que mencionavam os ciganos junto a outros grupos tanto nos jornais brasileiros quanto nos portugueses. Nestes últimos, dentre os subtemas presentes nessa categoria temática, o subtema “origens dos ciganos” foi o mais frequente.

O tema que agregou a maior parte do conteúdo das reportagens específicas sobre ciganos dos jornais portugueses foi “Discriminação étnica” (f = 147), composto por seis subcategorias temáticas: arquivamento do processo; denúncia e apuração do ato discriminatório; negação do ato discriminatório; punição pelo ato discriminatório; razões para o ato discriminatório; repúdio ao ato discriminatório. Tais subtemas contemplam diferentes momentos relativos ao processo de apuração das situações de discriminação: desde a denúncia até a punição do autor da discriminação ou o arquivamento do processo. Com relação aos atos em si, incluem-se situações de discriminação vivenciadas pelos ciganos: em escolas; em restaurantes; na sua vizinhança; pela polícia; ao procurarem locais para morar; ao serem vítimas de expulsão e desmonte dos acampamentos por parte de governos de diferentes cidades e países; e, principalmente, ofensas aos ciganos proferidas por alguns políticos, com especial destaque para o então deputado português André Ventura. Dentre as razões para a discriminação, destacam-se: as ideias de que os ciganos dependem do Estado, desrespeitam as leis, são enganadores e roubam/furtam. Em resposta às denúncias, sobretudo no contexto da política, ressaltam-se conteúdos referentes à manifestação de diferentes políticos em repúdio aos atos discriminatórios e em respeito aos ciganos, seguidos de conteúdos relativos aos argumentos utilizados pelos acusados para negar a discriminação. Dentre tais argumentos, merecem destaque o apelo à “liberdade de expressão” e a crítica ao “politicamente correto”. Nos jornais brasileiros, foram encontrados três desses subtemas, sobressaindo-se aquele referente às razões para a discriminação, as quais foram similares às encontradas na amostra portuguesa.

Ainda que a discriminação se configure como forma de violação de direitos, optou-se por diferenciar a denominação dessas categorias (em ambas as etapas do estudo), devido às especificidades presentes em cada categoria temática. Enquanto a categoria “Discriminação étnica” focaliza situações envolvendo ofensas e tratamento desigual aos ciganos com base no preconceito com relação a esses grupos, a categoria “Violações de direitos humanos” (Brasil – f = 1; Portugal – f = 7) revela direitos específicos que estão sendo violados, ou seja, não garantidos pelo Estado. Destacam-se, assim, três subtemas nos jornais brasileiros: alimentação; educação; habitação, saneamento e saúde. Os dois primeiros estiveram presentes somente nas reportagens que citavam os ciganos junto a outros grupos. Além destes três subtemas, nos jornais portugueses, encontram-se também: trabalho (trabalho forçado) e vida (tentativa de homicídio).

Uma categoria temática que parece fornecer contrapontos aos aspectos mencionados nas duas categorias anteriores é “Estratégias de integração” (Brasil – f = 3; Portugal – f = 47), a qual foi composta por dez subtemas, nos jornais portugueses: acesso à educação; acesso a melhores condições habitacionais; acesso à saúde e a saneamento básico; acesso a trabalho; combate ao preconceito e à discriminação; diálogo e mediação intercultural; envolvimento dos

ciganos na integração; promoção de igualdade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural; e realização de censo da população cigana. Tais subcategorias temáticas agregam diferentes estratégias interconectadas, através das quais seria possível efetivar a integração dos ciganos nos contextos onde se encontram, de modo a auxiliar na garantia dos seus direitos básicos. Na amostra portuguesa, teve destaque a estratégia “acesso à educação”, seguida de “combate ao preconceito e à discriminação”. Já nos jornais brasileiros, foram encontrados os seguintes subtemas: acesso à educação; combate ao preconceito e à discriminação; diálogo e mediação intercultural; promoção de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade cultural.

Também como um contraponto às categorias temáticas referentes à discriminação e às violações de direitos, está o tema “Resistência e luta por direitos” (Brasil – f = 5; Portugal – f = 11), o qual foi dividido em oito subtemas, nos jornais portugueses: associação de direitos ciganos; ênfase nas semelhanças entre ciganos e não ciganos; esforço redobrado dos ciganos nas suas atividades; expressão artística; denúncias de discriminações em redes sociais; ocultamento da origem cigana para não sofrer discriminação; rogação de pragas; voto em eleições. Nos jornais brasileiros, esse tema foi composto por três subtemas, dois deles presentes na amostra portuguesa e outro inédito (“orgulho da pertença”). Tais subcategorias temáticas referem-se a estratégias utilizadas pelos próprios ciganos para resistir face às discriminações sociais e lutar por seus direitos. Envolvem, por exemplo, a criação e valorização de associações ciganas, a realização de denúncias das discriminações em diferentes meios (inclusive no cinema e nas redes sociais), bem como estratégias que implicam a ressignificação de estereótipos negativos dirigidos aos ciganos (como o “rogar pragas”), a fim de se defenderem de discriminações. Além disso, há estratégias que, apesar de auxiliarem na resistência, demandam maior esforço por parte daqueles que as utilizam, como o ocultamento da sua origem cigana e a necessidade de se dedicarem mais àquilo que fazem, a fim de provar que são capazes.

Outro tema relevante em ambos os países foi “Autores de crimes” (Brasil – f = 6; Portugal – f = 28), em que são explicitados diferentes tipos de crimes atribuídos a indivíduos e grupos ciganos, segundo as reportagens analisadas. Nos jornais portugueses, destacaram-se oito subcategorias temáticas: agiotagem e extorsão; agressões e ameaças; assédio sexual; estelionato e golpe; homicídio e tentativa de homicídio; roubo e furto; trabalho escravo; tráfico de drogas. Dentre esses, o subtema com mais menções foi “agressões e ameaças”. Nos jornais brasileiros, foram encontrados os subtemas “estelionato e golpe” e “roubo e furto”, com destaque para o último. Finalmente, uma categoria temática que esteve presente apenas nas reportagens dos jornais portugueses que tratavam especificamente sobre os ciganos, foi “Vítimas de desastres ambientais” (f = 12), composta por duas subcategorias: furacão, tornado e ventania; e incêndios. Tal tema se refere a situações em que grupos ciganos foram vítimas de desastres naturais, tendo suas habitações afetadas e, muitas vezes, destruídas.

Discussão

Por meio do estudo desenvolvido, buscou-se analisar as representações sociais de ciganos veiculadas por jornais brasileiros e portugueses. A identificação dos elementos constitutivos desses campos representacionais configurou-se como recurso estratégico à compreensão das práticas sociais que têm sido historicamente direcionadas a essa categoria

social, que, apesar de séculos de vivência no Brasil e em Portugal, ainda sofrem com a condição de invisibilidade e com os efeitos da homogeneização nesses contextos (e.g. CARDOSO, BONOMO, 2019; MENDES, MAGANO, CANDEIAS, 2019).

Os resultados apresentados relativos à mídia jornalística brasileira indicam invisibilidade dos ciganos, na medida em que os termos “ciganos/ciganas” são frequentemente utilizados nas reportagens como adjetivos para qualificar, por exemplo, estilos de vida, de música e de produção de cerveja (ver Figura 1). Percebe-se, portanto, que conceitos abstratos como itinerância e liberdade são objetivados (MOSCOVICI, 1961/2012) na imagem dos ciganos. E, mesmo quando mencionados diretamente como categoria social (Tabela 1), se tornam visíveis, principalmente, a partir de estereótipos romantizados (BRASIL *et al.*, 2018; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; VILLANO *et al.*, 2017), remetendo à sua ligação com a música, a dança e o nomadismo, ou a partir do contraste entre os costumes ciganos e não ciganos, por exemplo, quanto ao papel das mulheres nos grupos. Reflexo dessa invisibilidade é observado, também, na ausência de reportagens sobre o Dia Internacional dos Ciganos (8 de abril) ou mesmo sobre o Dia Nacional dos Ciganos (24 de maio) em ambos os jornais brasileiros nos dois anos analisados. No período considerado, em termos de datas comemorativas relativas aos ciganos, houve apenas uma reportagem acerca do Dia Internacional da Lembrança ao Holocausto (27 de janeiro), em que os ciganos apareceram junto a outros grupos sociais (MOONEN, 2012).

Já nos dois jornais portugueses, durante os dois anos considerados, houve seis reportagens referentes ao Dia Internacional dos Ciganos, duas referentes ao Dia Nacional das Comunidades Ciganas (comemorado em 24 de junho em Portugal), e uma reportagem referente ao Dia Internacional da Lembrança ao Holocausto (HANCOCK, 2004). Além disso, na amostra portuguesa, houve mais reportagens que discutiam sobre os ciganos em específico e mais diversidade de subcategorias temáticas (Tabela 1), indicando maior visibilidade desses grupos na mídia jornalística deste país em comparação à brasileira. Apesar da maior visibilidade, grande parte do conteúdo relacionado aos ciganos é de cunho negativo, mostrando-os ora como vítimas de discriminação, desastres e violações de direitos, ora como autores de crimes (Figura 2 e Tabela 1). Portanto, por um lado, tais reportagens cumprem o importante papel de denunciar essas situações de discriminação e evidenciar a falta de acesso a direitos básicos, que contribuem para a manutenção de grande parcela dessa população em situações de vulnerabilidade; e, por outro lado, podem auxiliar na manutenção de estereótipos negativos e de práticas discriminatórias com relação aos ciganos, ao mostrarem “uma única história” (ADICHIE, 2009) sobre eles; uma história de pobreza e de violências.

Conteúdos temáticos como “Autores de crimes” e “Razões para o ato discriminatório” (Tabela 1) incluem elementos negativos usualmente presentes nas representações sociais sobre os ciganos em diferentes contextos, reforçando, assim, a sua imagem como indivíduos ligados ao mundo do crime, dependentes de subsídios do Estado e trapaceiros (e.g. BRASIL *et al.*, 2018; POWELL, LEVER, 2017; SCHNEEWEIS, FOSS, 2017; VILLANO *et al.*, 2017). Conforme discutem Schneeweis e Foss (2017), em seu estudo sobre as representações de ciganos na mídia televisiva dos Estados Unidos da América (EUA), “as percepções negativas de um grupo cultural têm implicações no mundo real. Se as pessoas virem os ciganos como violentos e agressivos (como perpetuado na mídia), é mais provável que os discriminem no emprego, moradia [...] e outras interações importantes” (SCHNEEWEIS; FOSS, 2017, p. 1163, tradução nossa).

Tentativas de evidenciar outras histórias desses povos se fazem presentes, por exemplo, nos conteúdos de temáticas como “Estratégias de integração”, “Resistência e luta por direitos” e “História e costumes ciganos”, nos jornais de ambos os países (Tabela 1). Porém, mesmo dentro desses subtemas, encontram-se tanto elementos que remetem a representações sociais dos ciganos com base em aspectos que evidenciam a diversidade existente nesses grupos quanto a representações baseadas em aspectos de cunho negativo, que os homogeneizam (ANDRADE JÚNIOR, 2013; BONOMO et al., 2017; MOSCOVICI, 2009; POWELL; LEVER, 2017; TREMLETT; MESSING; KÓCZÉ, 2017; VILLANO et al., 2017).

Com relação às estratégias para a integração dos povos ciganos, mencionadas, sobretudo, nos jornais portugueses (Figura 2 e Tabela 1), e, com menor destaque, nos jornais brasileiros (Tabela 1), é interessante notar que elas corroboram as prerrogativas dos diferentes documentos e políticas construídos em ambos os países (e.g. PORTUGAL, 2013, 2018; SEPPPIR, 2013). Dessa forma, as subcategorias temáticas presentes nesse tema evidenciam diferentes eixos norteadores dessas políticas, com relevância especial para o acesso à educação e a melhores condições habitacionais, bem como para o combate ao preconceito e à discriminação, notadamente a partir da desconstrução de estereótipos negativos com relação aos ciganos e da difusão de informações sobre estes grupos. Quanto a esse último aspecto, diferentes estudos realizados no Brasil e em Portugal (e.g. CARDOSO, BONOMO, 2019; MENDES, MAGANO; CANDEIAS, 2019; MOONEN, 2012, 2013) alertam para a escassez de dados oficiais dos governos acerca dessa população. No caso de Portugal, por exemplo, o Estado proíbe a coleta de informações sobre etnia nos censos populacionais. Se por um lado tal medida pode proteger esses grupos, evitando a sua classificação, por outro lado, dificulta a obtenção de dados sobre esses povos, criando obstáculos para a construção de políticas públicas mais condizentes com a realidade de cada grupo específico (MENDES; MAGANO; CANDEIAS, 2019). Tendo em vista essas dificuldades, dentre as estratégias de integração dos ciganos mencionadas nos jornais portugueses, incluiu-se também a necessidade de realização de censo dessa população.

Apesar do caráter predominantemente positivo presente no conteúdo do tema relativo às estratégias de integração, alguns elementos possuíam um viés etnocêntrico, assemelhando-se mais à ideia de assimilação do que de integração e inclusão, de fato, dos ciganos. Tal movimento foi percebido, por exemplo, na subcategoria temática “Envolvimento dos ciganos na integração”, composta por fragmentos das reportagens que se referiam à importância do desejo dos próprios ciganos em se integrarem ao funcionamento e à organização da sociedade hegemônica de referência e se envolverem no processo de integração (PORTUGAL, 2013; 2018). Conteúdos como esses revelam a constante dinâmica de categorização e comparação social (TAJFEL, 1982) entre diferentes grupos sociais, no caso, entre os universos cigano e não-cigano, e a tentativa de tornar familiar o não-familiar, processo necessário à construção de representações sociais (MOSCOVICI, 1961/2012), como mencionado anteriormente.

Como parte dessa dinâmica de familiarização, articulam-se os processos de objetivação e de ancoragem, sendo que este último possui importância singular na nomeação de objetos sociais, classificando-os a partir de categorias e significados já familiares aos sujeitos das representações (MOSCOVICI, 2000). Sobre essa dimensão do fenômeno das representações no plano de sua sociogênese, conforme Moscovici (2005), parece ser importante resgatar que enquanto a ancoragem “mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela

classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome” (MOSCOVICI, 2005, p. 78), a objetivação “tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2005, p. 78). Ou seja, esses processos trabalham dialogicamente costurando redes de significados (selecionados/reformulados) que se projetam ao longo de diferentes temporalidades como referências socioculturais às sociedades, grupos e indivíduos, e fruto da ação contínua da produção social em diferentes níveis (DOISE, 2002), cujos significados elaborados passam a ser reconhecidos como próprios dos objetos sociais. O conhecimento derivado desse sistema de construção pode servir, portanto, como referência para as ações cotidianas, em um mundo tido, geralmente, como natural (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2000; VALA; CASTRO, 2013).

Considerando, portanto, os efeitos da naturalização na vida social, discutir como a elaboração de representações sociais sobre os ciganos envolve uma complexa dinâmica, que se reflete na visibilidade/invisibilidade desse povo em diferentes contextos históricos e geográficos, torna-se uma urgente tarefa, posto que: ora se tornam visíveis como símbolo daquilo que é transitório e inconstante (Figura 1), ora como agressivos, ladrões e enganadores (Figura 2, Tabela 1), ou, também, como vítimas de discriminação e violações de direitos (Figuras 1 e 2, Tabela 1). Assim, o processo de familiarização deste *Outro* não-familiar (AIKINS, 2012; MOSCOVICI, 1961/2012), frequentemente, ainda mantém os ciganos no lugar de alteridade, evidenciando a construção de representações sociais sobre esses grupos, a partir de imagens negativas e/ou romantizadas que se alternam e complementam, garantindo “a manutenção de sua condição depositária e sua construção social como eternos estrangeiros no universo das sociabilidades que reconhecemos como legítimas” (BONOMO et al., 2017, p. 14).

Tal cenário aponta para a necessidade de ampliação do conhecimento acerca dos diferentes grupos e segmentos ciganos, da sua história e do seu modo de vida, o que pode se configurar como estratégia para desmistificar estereótipos negativos que lhes são comumente atribuídos. Os diferentes tipos de mídia podem ter um papel central nesse processo (CUEVAS CAJIGA, 2011; HÖIJER, 2011). Como discute Cabecinhas (2008), as mídias frequentemente veiculam ideias que acentuam estereótipos raciais e étnicos, reforçando ideologias dominantes. Contudo, as mídias também “podem ser excelentes meios para promover a mudança social, veiculando modelos para uma sociedade mais inclusiva e diversa” (CABECINHAS, 2008, p. 177). Assim, é importante que as mídias partilhem diferentes representações sobre esses grupos, sobretudo em contextos como o contemporâneo, em que se torna cada vez mais comum a crítica ao “politicamente correto” e o apelo à “liberdade de expressão” como formas de justificar a existência de representações e práticas estigmatizantes direcionadas a diferentes grupos minoritários, como observado neste estudo. Especificamente no caso brasileiro, nesse momento de perda de direitos e de legitimação de formas de violência contra diferentes grupos, torna-se ainda mais necessário se conhecer os *Outros* na sua diversidade e especificidade, a fim de fomentar relações de respeito, diálogo e trocas entre diferentes grupos na sociedade (BRASIL; CABECINHAS, 2019), posto que a “consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão” (WANDERLEY, 1999/2014, p. 26).

Considerações finais

Alinhado à tarefa de reflexão crítica sobre as construções sociais, especialmente no domínio das representações sociais em sua interface com os processos psicossociais de exclusão, o presente estudo buscou contribuir para o debate sobre a forma como o povo cigano tem sido retratado nos mecanismos de produção e propagação de significados por meio da mídia jornalística na atualidade. Foram considerados os territórios Brasil e Portugal, tendo em vista a trajetória histórico-cultural entre essas nacionalidades, que se estende também para a história dos ciganos em solo brasileiro.

A análise, portanto, sobre os significados cotidianos e historicamente elaborados acerca de grupos e categorias sociais, especialmente aqueles que se configuram como minoritários no contexto das relações de poder vigentes, abre possibilidades para o debate sobre os efeitos dessas produções sociais. A questão que decorre desse sistema de significação da vida social na esfera das hierarquias sociais é que, geralmente, comportam violências de diferentes ordens, apoiadas em justificativas que se valem de produtos culturais carimbados ao longo de diversas ondas geracionais. O estudo das representações sociais pode, portanto, oferecer instrumentalização para análises sobre essa esfera ao considerar, também nas práticas sociais cotidianas, a materialidade dessas construções vivificadas no presente, a fim de que se possa debater o trabalho de mudança social, especialmente por meio das políticas públicas. Ou seja, estudos nesse âmbito podem auxiliar na desnaturalização de construções sociais que atuam como contra-movimento na promoção de direitos fundamentais de grupos vulneráveis, contribuição que o presente estudo pretendeu oferecer ao evidenciar processos de visibilidade/invisibilidade aos quais os ciganos estão submetidos em contextos e dinâmicas sociais contemporâneos.

Referências

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. [Vídeo]. Oxford: TED, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

AIKINS, A. D-G. Familiarising the unfamiliar: cognitive polyphasia, emotions and the creation of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 21, n. 1, p. 7.1-7.28, 2012. Disponível em: <<http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/341>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ANDRADE JÚNIOR, L. Os ciganos e os processos de exclusão. **Revista Brasileira História**, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882013000200006>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. (Obra originalmente publicada em 1977).

BONOMO, M.; CARDOSO, G. K. de A.; FARIA, J. M. G.; BRASIL, J. A.; SOUZA, L.. Os eternos estrangeiros: contato, campo afetivo e representações sociais de ciganos entre não

ciganos da grande Vitória/ES. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL, J. A.; BONOMO, M.; NASCIMENTO, Amandha Gyselle Martins; LIVRAMENTO, André Mota; SOUZA, Lídio de Ancoragem psicossocial a partir dos sentimentos negativamente valorados: representações sociais de ciganos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 616-637, ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p616-637>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL, J. A.; CABECINHAS, R. Intercultural dialogue and intergroup relations in Europe: contributions of Cultural Studies and Social Psychology. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. especial, p. 105-118, maio 2019. Disponível em: <[https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3063](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3063)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto de 25 de maio de 2006**. Institui o Dia Nacional do Cigano. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10841.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 248**, de 30 de abril de 2015. Cria o Estatuto do Cigano. Brasília, DF. 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CABECINHAS, R. Racismo e xenofobia: a actualidade de uma velha questão. **Comunicación e Cidadanía. Revista Internacional de Xornalismo Social**, Santiago de Compostela, n. 2, p. 163-182, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/9639>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CARDOSO, G. K. A.; BONOMO, M. Infância Calin: Socialização étnica e identidade social entre crianças ciganas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. especial, p. e2222651, ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003222651>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CUEVAS CAJIGA, Y. Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas y metodológicas. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 36, p. 1-19, ene./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, abr. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HÖIJER, B. Social representations theory: a new theory for media research. **Nordicom Review**, Gotemburgo, v. 32, n. 2, p. 3-16, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HANCOCK, I. Romanies and the Holocaust: A Re-evaluation and Overview. In: Stone D. (Eds.). **The Historiography of the Holocaust**. London: Palgrave Macmillan, 2004, p. 383-396. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/9780230524507_18>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MAGANO, O. Tracing normal lives: Between stigma and the will to be cigano. **Social Identities**, v. 23, n. 1, p. 44-55, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13504630.2016.1227700>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGANO, O.; MENDES, M. M. Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: Tracejando percursos de vida singulares e plurais. **Revista Sures**, v. 3, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/144>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MENDES, M. M. F.; MAGANO, O.; CANDEIAS, P. Des-homogeneizar os ciganos portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural. **OBETS. Revista de Ciências Sociais**, Alicante, v. 14, n. 1, p. 49-87, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.02>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MOONEN, F. **Anticiganismo: Os ciganos na Europa e no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Cigano, 2012.

MOONEN, F. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa: subsídios para encontros e congressos ciganos no Brasil (2a ed. rev. Ampl.)**. Recife: Núcleo de Estudos Cigano, 2013.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Obra originalmente publicada em 1961).

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. Os ciganos entre perseguição e emancipação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 653-678, dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-6922009000300003>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: DUVEEN, G. (Ed.). **Social representations: explorations in social psychology**. Cambridge: Polity Press, 2000, p. 18-77.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PARLAMENTO EUROPEU. **Resolução 2010/2276(INI)**, de 9 de Março de 2011. Dispõe sobre a estratégia da UE a favor da integração dos ciganos. Bruxelas. 2018. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52011IP0092>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PASIKOWSKA-SCHNASS, M. **International Roma day: how the European Union supports the study of Roma culture, language and history**. Bruxelas: European Parliamentary Research Service, 2018. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI\(2018\)620201_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018)620201_EN.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018**, de 29 de novembro de 2018. Aprova a revisão da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2022. Diário da República, série I, n. 230. Lisboa. 2018. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/154/2018/11/29/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013**, de 17 de abril de 2013. Aprova a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020). Diário da República, série I, n. 75. Lisboa. 2013. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/25/2013/04/17/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

POWELL, R.; LEVER, J. Europe's perennial 'outsiders': A processual approach to Roma stigmatization and ghettoization. **Current Sociology**, v. 65, n. 5, p. 680-699, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0011392115594213>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

REINERT, M. Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 26, n. 1, p. 24-54, 1990. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/075910639002600103>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SCHNEEWEIS, A.; FOSS, K. A. "Gypsies, Tramps & Thieves": Examining Representations of Roma Culture in 70 Years of American Television. **Journalism & Mass Communication Quarterly**, v. 94, p. 1146-1171, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1077699016682723>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SEPPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de políticas públicas para povos ciganos**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2013.

SOUZA, L.; MENANDRO, P. R. M. Pesquisa documental em Psicologia: a máquina do tempo. In: M. M. P. RODRIGUES; P. R. M. MENANDRO (Orgs.). **Lógicas metodológicas – trajetos de pesquisa em Psicologia**. Vitória: GM Editora, 2007, p. 151-174.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais I**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Cigano, 2008.

TREMLET, A.; MESSING, V.; KÓCZÉ, A. Romaphobia and the media: mechanisms of power and the politics of representations. **Identities**, v. 24, n. 6, p. 641-649, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1070289X.2017.1380270>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

VALA, J.; CASTRO, P. Pensamento Social e representações sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). **Psicologia social**. 9 ed. Revista e Atualizada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 569-602.

VILLANO, P.; FONTANELLA, L.; FONTANELLA, S.; DI DONATO, M. Stereotyping Roma people in Italy: IRT models for ambivalente prejudice measurement. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 57, p 30-41, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.01.003>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 17-27. (Obra originalmente publicada em 1999).

Ageísmo: uma revisão integrativa da literatura em língua portuguesa

Ageism: a integrative review of portuguese language literature

Diogo Henrique Helal*
Lauro Oliveira Viana**

Resumo

O artigo investiga como a produção acadêmica em língua portuguesa tem explorado o fenômeno ageísmo. A partir de pesquisa em duas bases de periódicos em língua portuguesa (SPELL e SCIELO Brasil e Portugal), foram encontrados 14 artigos, em que se analisou: i) o período da publicação, ii) nome dos periódicos, iii) área da CAPES que pertence, iv) Qualis do periódico. Foram analisadas, ainda, v) as autorias dos artigos, e vi) referências usadas. Os 14 artigos analisados foram publicados entre 2009 e 2019, em 10 diferentes periódicos, de estratos de alto impacto, com destaque para “Psicologia: Teoria e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia” e “Revista Análise Social” com 2 artigos cada, e “Revista Análise Psicológica” com 3 artigos. Os 14 artigos são de autoria de 34 autores, com destaque para Lucia França com dois artigos. Dos autores referenciados nos artigos, há dois grupos: brasileiros e americanos, sendo os nacionais, autores da psicologia, demografia e gerontologia, e americanos, autores da gerontologia, principalmente. O artigo apontou ainda quais são as obras mais vezes referenciadas, considerando os 14 materiais disponíveis nas bases pesquisadas. A realização de uma revisão sistemática da literatura em português sobre ageísmo apontou as lacunas e características da produção científica sobre o tema.

Palavras-chave: Ageísmo. Revisão Sistemática da Literatura. Língua Portuguesa.

* Pós Doutor em Administração, pelo CEPEAD – UFMG, Doutor em Ciências Humanas, com concentração em Sociologia, pela FAFICH - UFMG; Pesquisador Associado 2 da Diretoria de Pesquisas Sociais (DIPES), da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ/MEC), onde é Coordenador Científico do Núcleo de Inovação Social em Políticas Públicas (NISP); Professor do Programa de Pós Graduação em Administração (PROPAD), da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; Email: diogohh@yahoo.com.br

** Mestre em Administração pela Universidade de Fortaleza, Doutorando em Administração pela Universidade Federal da Paraíba; Professor Titular da Universidade Federal do Piauí, Brasil; Email: lauroviana@ufpi.edu.br

Abstract

This paper aims to investigate how academic production in Portuguese has explored the ageism phenomenon. Based on a search in two databases of journals in Portuguese (SPELL and SCIELO Brazil and Portugal), 14 articles were found, in which was analyzed: i) the period of publication, ii) name of the journals, iii) CAPES' area that belongs, iv) Qualis of the journal, v) the authorship of the articles, and vi) references used. The 14 articles analyzed were published between 2009 and 2019, in 10 different journals, of high impact strata, with emphasis on "Psicologia: Teoria e Pesquisa", "Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia" and "Revista Análise Social" with 2 articles each, and "Revista Análise Psicológica" with 3 articles. The 14 articles are authored by 34 authors, with emphasis on Lucia França with two articles. Of the authors referenced in the articles, there are two groups: Brazilian and American, the first one being authors of psychology, demography and gerontology, and Americans, authors of gerontology, mainly. The article also pointed out which references are most often cited. Conducting a systematic review of the Portuguese literature on ageism, in which it seeks to point out the gaps and characteristics of scientific production on the subject.

Keywords: Ageism. Systematic Literature Review. Portuguese language.

Introdução

O envelhecimento da população mundial configura-se como um dos principais desafios do século XXI, inclusive para o Brasil. Nosso país, que sempre foi considerado um país jovem, está amadurecendo. Concorrem para isto aspectos como a redução das taxas de fecundidade e da mortalidade infantil, de um lado, e o aumento da expectativa de vida, de outro; consequências diretas dos avanços alcançados na área da saúde, que culminam em uma melhoria das condições de vida da população (KALACHE, BARRETO; KELLER, 2005).

O problema do envelhecimento se acentua quando se percebe que, enquanto na maioria dos países desenvolvidos o fenômeno vem ocorrendo de forma mais lenta e sustentável, no Brasil, ocorre em um período mais curto, portanto mais agressivamente (FRANÇA et al., 2013).

As estatísticas brasileiras revelam que a pirâmide etária começou a sofrer alterações em seu formato a partir dos anos 1960, quando o número de idosos era de aproximadamente 3 milhões. Tal contingente subiu para cerca de 7 milhões em 1975 e atingiu, em 2008, 20 milhões - um aumento de quase 700% em menos de 50 anos (VERAS, 2009). Aliado a isso, observa-se que a expectativa de vida do brasileiro atual já atinge 73 anos, e em 2050 será possivelmente de 81 anos (FRANÇA; SOARES, 2009).

De acordo com o IBGE (2018) a população brasileira tem mantido com passos largos a sua tendência de envelhecimento, o que levou a mesma a contar com mais de 30 milhões de idosos no ano de 2017. Em 2012, os sujeitos com 60 anos ou mais eram de 25,4 milhões neste país e houve um aumento de 18% nos últimos cinco anos. No que se refere a esse público, as mulheres possuem uma maior representatividade, correspondendo a 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens são 13,3 milhões (44% dos idosos).

Portugal é outro exemplo de país que tem mantido um forte ritmo de envelhecimento, de modo mais intenso que o Brasil, inclusive. Albuquerque e Ferreira (2015) afirmam que o país é um dos com maior ritmo de envelhecimento a nível mundial, em função de apresentar

baixas taxas de fertilidade e de mortalidade. “De acordo com o Eurostat, o raio de dependência de idosos em Portugal era de 26,7% em 2010 [...] e está projetado para 55,62% em 2050 [...]. A proporção dos indivíduos de 60-64 anos aumentará, enquanto que as categorias etárias anteriores diminuirão” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2015, p. 240).

Convém destacar que esse conjunto populacional, apesar de agrupado nos registros demográficos, pode assumir diferentes concepções e estar reunido em distintas faixas etárias. Por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece a população idosa de acordo com o nível sócio econômico dos países, estabelecendo seu início a partir dos 60 anos, se elas residem em países em desenvolvimento, e a partir dos 65 anos, se residem em países desenvolvidos. No Brasil, a Lei nº 8.842/94 que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, considera idoso todo aquele a partir de 60 anos, sendo esse o entendimento que será adotado neste projeto (CAMARANO; PASINATO, 2004).

Cumprir lembrar que, com o aumento da expectativa de vida, o número de trabalhadores mais velhos no país também tem se elevado, com maior participação na População Economicamente Ativa (PEA)¹. O IPEA (2010) estimou que, no Brasil, em 2040, aproximadamente 57% da população em idade ativa terá mais de 45 anos. Dados da Secretaria de Trabalho do Ministério da Economia indicam que o número de pessoas acima de 64 anos com carteira assinada passou de 484.000 em 2013 para 649.400 em 2017 (Agência Brasil, 2017).

Tal fenômeno tem levado a sociedade a repensar, de maneira geral, a velhice e os aspectos relacionados à proteção social e à aposentadoria (IPEA, 2013) e a vivenciar, com mais frequência, o ageísmo no contexto organizacional.

Para muitas pessoas da geração passada, o trabalho sempre foi central, o lazer foi pouco praticado ao longo da vida (FRANÇA, 2009), pois o trabalho era compreendido como o meio para garantir o usufruto do prazer no futuro, ou seja, na aposentadoria (LECCARDI, 2005). Entende-se, assim, que a mudança da vida de trabalho para uma vida sem a rotina laboral é difícil.

Além disso, a decisão pela aposentadoria é acompanhada por sentimentos contraditórios e ambivalentes (ROESLER, 2012), a possibilidade de ter mais tempo livre para viajar, para a família e para praticar atividades físicas; contrapõe-se ao receio dos outros o perceberem como um inútil, ocioso, além do medo de adoecer e de se afastar dos amigos de trabalho (FRANÇA, 2009; FRANÇA; SOARES, 2009).

É claro, portanto, que a visão negativa sobre o envelhecimento traz consequências também para o trabalhador idoso, sendo a principal, o ageísmo. Tal expressão ageísmo foi apresentada por Butler (1969; 1980), no final da década de 1960, nos EUA. O fenômeno foi entendido como um processo de estereotipar e discriminar pessoas em função da idade, com consequências, inclusive, para a contratação de pessoas, conforme indicam Abrams, Swift & Drury (2016), por exemplo.

Diante da importância do ageísmo no contexto organizacional e do próprio processo de envelhecimento populacional, especialmente no Brasil, este artigo busca responder, a partir

¹ De acordo com o relatório Mercado de Trabalho: conjuntura e análise, do IPEA/MTE de fevereiro de 2013, em 2011 havia 6.309 mi de idosos no mercado de trabalho brasileiro.

de uma revisão sistemática da literatura, a seguinte pergunta de pesquisa: como a produção acadêmica em língua portuguesa tem explorado o fenômeno ageísmo?

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi investigar como a produção acadêmica em língua portuguesa tem explorado o fenômeno ageísmo. Buscou-se, assim, identificar tendências e lacunas na produção científica sobre o assunto. Especificamente, este artigo também objetivou: i) identificar e analisar, em duas bases de periódicos (SPELL e SCIELO Brasil e Portugal), os artigos publicados sobre ageísmo; ii) a partir dos resultados encontrados, analisar o período da publicação e em que periódicos tais artigos foram publicados, em que área da CAPES, e qual o Qualis correspondente do periódico; iii) analisar as autorias dos artigos encontrados, e, por fim, iv) analisar as referências usadas em cada artigo encontrado, buscando identificar quais são as obras e autores mais importantes utilizados nos estudos sobre ageísmo no Brasil e em Portugal.

Fundamentação teórica:

Envelhecimento populacional:

Em decorrência da variabilidade entre indivíduos de mesma faixa etária, de diversos aspectos, tais como idade funcional, (in)dependência física, (in)capacidade para administrar a própria vida e concepções e significados sobre o envelhecimento, considera-se que a velhice não segue um aspecto puramente cronológico. Assim, é possível encontrar na literatura especializada duas visões antagônicas sobre o envelhecimento (DEBERT, 2012):

a) A visão clássica sobre o envelhecimento preconiza que, mesmo sendo um processo biológico natural da vida humana, geralmente não se está muito preparado para aceitar a velhice. Parte-se do princípio de que esta etapa da vida carrega consigo uma baixa na autoestima, decorrente de uma fragilidade da saúde e de transformações anatômicas e funcionais, que trazem como consequência uma redução da qualidade de vida. Essa perspectiva, que ganhou força com o advento da Revolução Industrial, ao vincular a saúde física à capacidade laboral como instrumento de ganhos financeiros para os empregadores, ao mesmo tempo em que foi responsável por consolidar uma imagem negativa da velhice, através de um processo contínuo de decadência e perdas, proporcionou a legitimação de direitos sociais como a universalização da aposentadoria (DEBERT, 2012).

b) A visão contemporânea do envelhecimento, por outro lado, tem defendido que o avanço da idade pode ser convertido em uma espécie de “vida nova”, ao elevar a autoestima, manter relações sociais no ambiente de trabalho ou simplesmente preservar um sentimento de “utilidade”, repercutindo no prolongamento da vida laboral (DEBERT, 2012).

Em certa medida, essas visões se relacionam à própria definição de envelhecimento. De um lado, há uma concepção – velhice – que destaca os aspectos negativos; e de outro, há a noção de terceira idade, que enfatiza questões positivas, fortemente associadas ao consumo, dando uma falsa ideia de autonomia e independência (SILVA, 2008).

Considera-se, que a velhice deve ser encarada idiossincriticamente e que sua concepção deve extrapolar a esfera da saúde física, a fim de abarcar aspectos relacionados à condição social, emocional, intelectual, psicológica, valores culturais, satisfação com emprego

etc. Para evitar essas polaridades, ao mencionar no artigo, escolhe-se o termo “idoso”, com referência àqueles acima de 60 anos.

Apesar de se apresentar duas concepções sobre envelhecimento, a clássica ainda é prevalente em nossa sociedade, estando fortemente associada aos preconceitos associados à idade, aqui compreendidos como ageísmo. Importantes autores (PALMORE, 2001; NELSON, 2004), inclusive, consideram-no como a terceira forma de discriminação mais comum no Ocidente, ficando atrás apenas do racismo e do sexismo.

Ageísmo:

Para Levy e Macdonald (2016) e Achenbaum (2015), o ageísmo é uma importante questão a ser estudada.

O presente de anos extras deve proporcionar tempo e oportunidades para crescer, valorizar laços, rever o significado da vida. Em vez disso, as pessoas mais velhas muitas vezes se encontram marginalizadas, o que diminui sua capacidade de contribuir (ACHENBAUM, 2015, p. 14).

O ageísmo² se refere essencialmente às atitudes que os indivíduos e a sociedade têm com os demais em função da idade, o que engloba o preconceito e os estereótipos formados (NELSON, 2011). Estudos indicam que tal fenômeno é frequente em organizações em vários setores e países (e.g. FRANÇA; VAUGHAN, 2008; KUNZE, BOEHM; BRUCH, 2010; LOTH; SILVEIRA, 2014).

Taylor e Walker (1998), em pesquisa com gestores de pessoas e diretores em grandes organizações inglesas, identificaram a presença do ageísmo. Os resultados do estudo indicaram que as atitudes negativas dos gerentes em relação aos trabalhadores mais velhos estão associadas à treinabilidade, retorno sobre o investimento, criatividade, cautela, capacidades físicas, probabilidade de ter um acidente e capacidade de interagir bem com os trabalhadores mais jovens.

Para o caso brasileiro, Cepellos e Tonelli (2017), após uma investigação com gestores de Recursos Humanos de empresas instaladas no Brasil, acerca dos profissionais com mais de 50 anos e das práticas de gestão de idade adotadas por suas empresas, identificaram que as práticas de gestão da idade são inexpressivas, ainda que a percepção dos gestores em relação aos trabalhadores mais velhos seja relativamente positiva. Consideram, por fim, que as empresas brasileiras não estão preparadas para o envelhecimento da força de trabalho.

De outra parte, Loth e Silveira (2014), por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais de uma grande organização brasileira no setor de energia, encontraram que os estereótipos frente ao etarismo podem ser observados de diversas maneiras pelos trabalhadores envelhecidos.

² Do inglês, *ageism*, também traduzido para português como etarismo.

Segundo Loth e Silveira (2014, p. 78),

Eles podem identificá-lo de maneiras positivas, como ao valorizar a experiência, maturidade etc. que o envelhecimento traz, ou de maneiras negativas, como ao observar as limitações de saúde, mobilidade etc. As duas qualidades não são excludentes, o que torna a percepção do indivíduo de si mesmo, muitas vezes, paradoxal.

Questões de gênero estão também associadas ao envelhecimento e ao ageísmo. Griffin, Loh e Hesketh (2013) lembram que homens e mulheres têm experiências de trabalho distintas, que impactam na decisão e no processo de aposentadoria, por exemplo. Cumpre lembrar ainda que o trabalho costuma ser mais central para o homem do que para a mulher e que tal diferença pode afetar a atitude frente a aposentadoria, por exemplo.

Chonody (2016), Spedale, Coupland e Tempest (2014) e Jyrkinen (2014) afirmam que há forte associação entre gênero e idade, quando se trata do ageísmo. Chonody (2016) considera, em especial, que o sexismo e ageísmo estão associados em um processo de preconceitos interligados.

Avançando sobre o tema, Malinen e Johnston (2013), a partir de um experimento que pesquisou o fenômeno com base em instrumentos auto-respondidos (técnicas “explícitas”) e instrumentos indiretos, para mensurar atitudes em relação a trabalhadores mais velhos, encontrou que o ageísmo tende a aparecer de modo mais implícito que explícito. Isso reforça a necessidade de se pesquisar o fenômeno de modo mais aprofundado, e não apenas a partir da aplicação de escalas de percepção. Questões como significados e experiências de ageísmo na percepção de idosos são relevantes, porém pouco estudadas (MINICHELLO, BROWNE; KENDIG, 2000).

Por fim, Ojala, Pietilä e Nikander (2016) afirmam que variações contextuais tem forte poder explicativo para a manifestação e compreensão do ageísmo. Para Ojala, Pietilä e Nikander (2016, p. 44): “as experiências e interpretações do ageísmo são estruturadas pelo contexto interacional em questão”.

Procedimentos metodológicos:

Para a operacionalização desta pesquisa, elaborou-se um protocolo para a busca e sistematização da coleta de dados, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Protocolo para busca e sistematização dos dados:

Bases de periódicos selecionadas	SPELL e SCIELO Brasil e Portugal
Data da pesquisa nas bases	16 de junho de 2020
Termos pesquisados	Ageísmo, etarismo, idadismo
Campos pesquisados nos mecanismos de busca	Título, resumo e palavras-chave

Fonte: os autores, 2020.

Como o propósito da pesquisa foi o de analisar a produção em língua portuguesa em periódicos científicos sobre ageísmo, optou-se por pesquisar em duas bases de periódicos: Spell e Scielo Brasil e Portugal. A primeira, por ser a base que contempla os principais periódicos brasileiros em Administração, e a segunda, por também ter abrangência no Brasil e em Portugal, e contemplar várias áreas do conhecimento, além da Administração.

Nesta revisão sistemática de literatura, buscou-se identificar e analisar, em duas bases de periódicos em língua portuguesa (SPELL e SCIELO Brasil e Portugal), os artigos publicados sobre ageísmo. Especificamente, a partir dos resultados encontrados, são analisados i) o período da publicação, ii) em que periódicos tais artigos foram publicados, iii) qual área da CAPES pertencem tais periódicos, e iv) qual é o Qualis correspondente do periódico. Foram analisadas, ainda, v) as autorias dos artigos encontrados, e, por fim, vi) as referências usadas em cada artigo encontrado, buscando identificar quais são as obras e autores mais importantes utilizados nos estudos sobre ageísmo no Brasil e em Portugal.

Resultados e discussão:

A tabela 2 indica que há pouca produção de artigos sobre ageísmo no Brasil e em Portugal, sendo encontrados 02 artigos no SPELL e outros 12 no SCIELO, sendo 7 no SCIELO Brasil e 5 no SCIELO Portugal. Silva e Helal (2019), inclusive, já indicaram haver poucos estudos nacionais sobre o tema, notadamente no campo da Administração.

Tabela 2 – Número de artigos encontrados:

SPELL	02 artigos
SCIELO	12 artigos
Total de artigos encontrados	14 artigos

Fonte: os autores, 2020.

Estes catorze artigos encontrados estão apresentados na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Artigos encontrados:

	Artigo (do mais recente para o mais antigo)	Base	Citações Google Acadêmico (em 04/07/2020)
1	SILVA, R. A., HELAL, D. H. Ageísmo nas Organizações: Questões para Debate. Revista de Administração IMED , 9(1), 187-197, 2019.	Spell	0
2	SCHUCK, L. M., ANTONI, C. Resiliência e Vulnerabilidade nos sistemas ecológicos: Envelhecimento e políticas públicas. Psicologia: Teoria e Pesquisa , 34, e3442, 2018.	Scielo Brasil	3
3	PEREIRA, D., PONTE, F., COSTA, E. Preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e face à sexualidade na terceira idade. Análise Psicológica , 36(1), 31-46, 2018.	Scielo Portugal	7

4	FRANÇA, L. H. F. P., SIQUEIRA-BRITO, A. R., VALENTINI, F., VASQUES-MENEZES, I., TORRES, C. V. Ageísmo no contexto organizacional: a percepção de trabalhadores brasileiros. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia , 20(6), 762-772, 2017.	Scielo Brasil	5
5	CASTRO, G. G. S. O idadismo como viés cultural: refletindo sobre a produção de sentidos para a velhice em nossos dias. Galáxia (São Paulo), (31), 79-91, 2016.	Scielo Brasil	12
6	DANIEL, F., ANTUNES, A., AMARAL, I. Representações sociais na velhice. Análise Psicológica , 33(3), 291-301, 2015.	Scielo Portugal	48
7	ROBERTO, M., FIDALGO, A., BUCKINGHAM, D. De que falamos quando falamos de infoexclusão e literária digital? Perspectivas dos nativos digitais. Observatório , 9(1), 43-54, 2015.	Scielo Portugal	19
8	LOTH, G. B., SILVEIRA, N. Etarismo nas organizações: um estudo dos estereótipos em trabalhadores envelhecetes. Revista de Ciências da Administração , 16(39), 65-82, 2014.	Spell	19
9	SÃO JOSÉ, J., TEIXEIRA, A. R. Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica. Análise Social , 210, 28-54, 2014.	Scielo Portugal	44
10	FULA, A., AMARAL, V., ABRAÃO, A. Que idade tem o trabalhador mais velho? Um contributo para a definição do conceito de trabalhador mais velho. Análise Psicológica , 30(3), 285-300, 2012.	Scielo Portugal	16
11	FRANÇA, L. H. F. P., SILVA, A. M. T. B., BARRETO, M. S. L. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia , 13(3), 519-531, 2010.	Scielo Brasil	41
12	GOLDANI, A. M. "Ageism" in Brazil: what is it? who does it? What to do with it? Revista Brasileira de Estudos de População , 27(2), 385-405, 2010.	Scielo Brasil	20
13	COUTO, M. C. P. P., KOLLER, S. H., NOVO, R., SOARES, P. S. Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro - ageísmo. Psicologia: Teoria e Pesquisa , 25(4), 509-518, 2009.	Scielo Brasil	42

14	COELHO, M. Z. P. Jovens no discurso da imprensa portuguesa: um estudo exploratório. Análise Social , 191, 361-377, 2009.	Scielo Portugal	14
----	---	-----------------	----

Fonte: os autores, 2020.

Considerando todas as posições, identifica-se 33 autores, dos quais 32 são diferentes autores nos 14 artigos, com destaque para Lucia Helena de Freitas Pinho França com duas publicações. Importante destacar a relevância e impacto destes artigos: dos 14 artigos encontrados, 10 possuem 10 ou mais citações no Google Acadêmico, e 4 deles, mais de 30 citações. Destes 4, 1 é da autora supracitada Lucia Helena de Freitas Pinho França.

Esses 14 artigos abordaram o ageísmo da seguinte maneira: Silva e Helal (2019), em um ensaio teórico, discutem as particularidades que circunscrevem o processo do envelhecimento, bem como as compreensões existentes acerca do sujeito idoso. Destacam, em particular, a inserção do idoso no mercado de trabalho, o ageísmo e suas consequências.

Schuck e Antoni (2018), em um estudo de caso com uma família, buscaram compreender os processos de resiliência e vulnerabilidade frente à situação de cuidado de um idoso acamado e a articulação das políticas públicas vigentes em saúde para idosos no Brasil. No caso estudado, o ageísmo aparece como fator de risco para o idoso.

Pereira et al. (2018) realizaram um estudo com 153 jovens universitários e 42 idosos, que identificou que quanto maior a atitude negativa frente ao envelhecimento, maiores são as atitudes negativa face à sexualidade na terceira idade. Estabeleceu ainda que, os preditores do idadismo foram a idade mais elevada e o menor contato diário com idosos.

França et al. (2017), por sua vez, trouxeram uma importante contribuição para o tema, ao elaborar a escala de ageísmo no contexto organizacional (EACO), trazendo evidências de validade da sua estrutura e investigando possíveis diferenças nos preconceitos contra trabalhadores mais velhos. Anteriormente, França et al. (2010) ressaltaram a importância dos programas intergeracionais para o combate do ageísmo, desenvolvendo atitudes que possam estimular a solidariedade e cidadania na sociedade contemporânea.

Castro (2016) propõe uma reflexão sobre o tema da velhice e do ageísmo (chamado no artigo de idadismo) no enquadramento das mídias audiovisuais, especialmente o cinema. Destaca-se na produção avaliada a velhice como desprezível e o ostracismo dos mais velhos no contemporâneo.

Daniel et al (2015) analisaram as representações da velhice junto a idosos e cuidadores, e os resultados indicaram uma prevalência de estereotipia idadista associando-se a velhice, em ambos os grupos, a atributos negativos como solidão, doença e dependência.

O foco do trabalho de Roberto et al (2015), por sua vez, foi a percepção quanto a desigualdade digital entre jovens e seniores. No estudo, identificou-se uma visão tecnológica funcional ancorada em percepções idadistas.

Loth e Silveira (2014) procuraram, por meio de uma pesquisa exploratório-descritiva, entender os estereótipos percebidos por “envelhecetes” no trabalho. Referendaram o apoio a políticas intergeracionais que promovam aproximação entre pessoas que estejam em diferentes estágios de vida.

O artigo de São José e Teixeira (2014) apontou o idadismo como um grande obstáculo para o envelhecimento ativo, sendo este um conceito com suporte teórico limitado, e sem correspondência com a realidade.

O estudo de Fula et al (2012) expõe a dificuldade de apontar de forma concreta qual a idade em que o sujeito é considerado um trabalhador mais velho. Explora a possibilidade de que este conceito é definido por uma linha imaginária que recuará no tempo de modo a proteger a autoestima e a autoimagem positiva do pesquisado.

Goldani (2010b) trata do ageísmo como parte do sistema de preconceito e discriminação no Brasil, diferenciando o conceito de ageísmo e de preconceito em si, e parte do pressuposto de que o ageísmo tem relação com as formas como as relações intergeracionais são estabelecidas.

Couto et al (2009), em um *survey*, identificaram os tipos predominantes de discriminação contra idosos que ocorrem no Brasil, bem como o nível de estresse que lhes está associado. Os resultados do estudo indicaram que os tipos de discriminação encontrados estavam associados aos contextos sociais e de saúde. Observou-se, contudo, que o nível de estresse apresentou baixa média, podendo indicar, segundo os autores, que a vivência de discriminação nem sempre se associa explicitamente ao estresse.

Cumprir destacar que Coelho (2009) é o único dos artigos cujo foco do ageísmo não é o idoso, mas os jovens, que em menor proporção também sofrem preconceito. O estudo se concentrou em como a mídia retrata os jovens em jornais e revistas em Portugal.

Por fim, é importante comparar os estudos realizados entre Brasil e Portugal. Ambos iniciam as publicações no mesmo ano. Contudo, nos últimos quatro anos observou-se maior publicação sobre o fenômeno em periódicos brasileiros: 5 brasileiros e apenas 1 português. Portugal emprega frequentemente os termos idadismo e etarismo, enquanto no Brasil se optou, em sua maioria, por aporuguesar o termo inglês *ageism*, para ageísmo.

Ambos países apontam o caminho de políticas intergeracionais como forma de reduzir este tipo de discriminação. Tal questão, entretanto, aparece de modo mais explícito na produção brasileira, como a que discute as políticas públicas voltadas ao envelhecimento populacional, particularmente em Schuck e Antoni (2018) e em França, Silva e Barreto (2010).

Nos dois países, há artigos retratando como a mídia expõe os estereótipos da sociedade. Em Portugal, Coelho (2009) discute o ageísmo contra jovens na mídia, enquanto Castro (2016) expõe como os idosos são retratados especificamente no cinema. Nestes artigos, são identificadas impressões e comportamentos negativos frente aos sujeitos estudados.

No Brasil, de modo mais presente que em Portugal, há artigos que discutem o fenômeno do envelhecimento e sua relação com o trabalho, com destaque aos estudos de França e colaboradores, que propõe, inclusive, uma escala para tal (SILVA; HELAL, 2019; FRANÇA et al. 2017; LOTH; SILVEIRA, 2014; FULA et al., 2012).

Tabela 4 – Número de artigos x periódicos:

Número de artigos	Título do Periódico	Área CAPES	Qualis Área CAPES
3	Análise Psicológica	Interdisciplinar	B1
2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Psicologia	A1
2	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	Interdisciplinar	B1
2	Revista Análise Social	Sociologia	A1
1	Revista de Administração IMED	Administração	B3
1	Galáxia (São Paulo)	Comunicação	A2
1	Observatório	Interdisciplinar	B2
1	Revista de Ciências da Administração	Administração	B1
1	Revista Brasileira de Estudos de População	Demografia	A2

Fonte: os autores, 2020.

Estes 14 artigos foram publicados em 9 diferentes periódicos, com destaque para “Análise Psicológica” com 3 artigos e ainda “Psicologia: Teoria e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia” e “Revista Análise Social” com 2 artigos publicados sobre ageísmo em cada.

Sobre as áreas de publicação, observa-se que o fenômeno é tratado de modo interdisciplinar, sendo objeto de estudo em diversas áreas: Psicologia, Administração, Sociologia, Demografia e Comunicação. É importante observar que, apesar de ter-se encontrado apenas 14 publicações sobre o tema, estas ocorreram em periódicos de estratos de alto impacto: das 14 publicações, 13 foram em periódicos cujo Qualis (2013-2016) é B2 ou superior.

Tabela 6 – Ocorrências x Ano da publicação:

Ano	Número de publicações
2019	1
2018	2
2017	1
2016	1
2015	2
2014	2
2012	1
2010	2
2009	2

Fonte: os autores, 2020.

Quanto ao período de publicação, não se observou tendência, sendo encontrados 7 artigos nos últimos 5 anos, e a mesma quantidade em período anterior. Isso reforça a indicação de que o ageísmo é ainda um fenômeno pouco explorado academicamente, em língua portuguesa, nos últimos anos.

Importante mencionar que esses 14 artigos encontrados e analisados referenciaram o total de 888 autores, dos quais são 706 autores distintos. A tabela 6, a seguir, apresenta a frequência com a qual os autores foram referenciados nos diversos artigos.

Tabela 6 – Frequência com que os autores são citados:

Número de Referências	Frequência de citações
792	Autores referenciados apenas 1 vez
56	Autores referenciados 2 vezes
21	Autores referenciados 3 vezes
19	Autores referenciados mais de 3

Fonte: os autores, 2020.

Na tabela 7, apresenta-se os 11 autores que foram referenciados 4 ou mais vezes nos artigos analisados. Esses, em função da maior ocorrência nos resultados, são explorados com maior detalhamento, conforme se observa:

Tabela 7 – Autores com 4 ou mais referências:

Número de ocorrências	Autor	Área	País de atuação
13	França, L. H. F. P. – Lucia Helena de Freitas Pinho França	Psicologia Social	Brasil
9	OMS - Organização Mundial da Saúde	Saúde	Internacional
8	Levy, B. – Becca Levy	Gerontologia e Psicologia do Envelhecimento	EUA
7	ONU - Organização das Nações Unidas	Relações Internacionais	Internacional
6	Fiske, Susan T. – Susan Tufts Fiske	Psicologia	EUA
6	IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	Demografia	Brasil
6	Pais, J. – José Machado Pais	Sociologia	Portugal
5	Butler, R. N. - Robert N. Butler *	Gerontologia	EUA
5	De Antoni, C. – Clarissa De Antoni	Psicologia	Brasil
5	Koller, Sílvia H – Sílvia Helena Koller	Psicologia	Brasil
4	Camarano, A. A. – Ana Amélia Camarano	Demografia	Brasil
4	Cuddy, A. J. C. – Amy Joy Casselberry Cuddy	Psicologia	EUA
4	Neri, A. L. – Anita Liberalesso Neri	Gerontologia	Brasil
4	Goldani, A. M. – Ana Maria Goldani	Demografia	Brasil
4	Palmore, E. B. – Erdman B. Palmore	Gerontologia	EUA

4	Siqueira-Brito, A. R. – Andreia da Rocha Siqueira-Brito	Psicologia	Brasil
4	Walker, A. – Alan Walker	Sociologia	Reino Unido
4	Instituto Nacional de Estatística	Demografia	Portugal

* falecido

Fonte: os autores, 2020.

A tabela 7 reforça a interdisciplinaridade nas pesquisas sobre ageísmo, uma vez que os principais autores sobre o fenômeno não são de uma única área. Importante mencionar que ONU - Organização das Nações Unidas, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, OMS - Organização Mundial da Saúde e INE - Instituto Nacional de Estatística produzem dados, estatísticas e documentos das mais diversas naturezas, portanto costumam ser referenciados para contextualizar certos fenômenos. Há predominância da abordagem do tema pela Psicologia, seguida pela Gerontologia e Demografia.

Dos autores referenciados, que estudam diretamente o fenômeno, há dois grupos majoritários: brasileiros e americanos, sendo os nacionais, autores da psicologia, demografia e gerontologia, e americanos, autores da gerontologia e psicologia, principalmente.

As principais referências nacionais em Psicologia são as professoras Lucia Helena de Freitas Pinho França, Silvia Helena Koller e Clarissa De Antoni. Em Demografia, são as professoras Ana Maria Goldani e Ana Amélia Camarano. Nos EUA, as principais referências são Becca Levy, Susan Tufts Fiske, Robert Butler, Amy Cuddy e Erdman Palmore. De Portugal, se destaca o autor Jose Machado Pais, e, do Reino Unido, Alan Walker.

Importante mencionar que foi Robert Butler o autor que apresentou o conceito de ageísmo (*ageism* no original) pela primeira vez em 1969. Chamou, logo no título do artigo, de outra forma de intolerância. Trata-se de um conceito seminal, ainda atual. Para Butler (1969, p. 243):

Ageísmo descreve a experiência subjetiva implicada na noção popular de diferença de geração. Preconceito dos de meia-idade contra os idosos. Neste caso, e contra os jovens em outros, é um sério problema nacional. Ageísmo reflete uma inquietação profundamente arraigada por parte dos jovens e meia-idade - uma repulsa pessoal e aversão a envelhecer, doença, incapacidade; e medo de impotência, "inutilidade" e morte (tradução nossa).

Mais adiante, em 1980, Butler retoma o conceito, desenvolvendo-o. Em princípio, aproxima-o do racismo e do sexismo (enquanto forma de discriminação). Indica, contudo, haver especificidades em seu significado (BUTLER, 1980, p. 8):

Existem três distinguíveis, mas inter-relacionados aspectos do problema do envelhecimento: 1) Atitudes pré-judiciais em relação aos idosos, com idade avançada e com o processo de envelhecimento, incluindo atitudes dos próprios idosos; 2) práticas discriminatórias contra os idosos, particularmente no emprego, mas em outras papéis também; e 3) práticas e políticas institucionais que, frequentemente sem malícia, perpetuam crenças estereotipadas sobre os idosos, reduzem suas oportunidades de vida satisfatória e minar sua dignidade pessoal.

Além de se analisar os autores mais referenciados, este artigo analisou quais foram as obras mais referenciadas. Aqui, buscou-se identificar as principais referências, nacionais e internacionais, nos estudos sobre ageísmo no Brasil.

Tabela 7 – Principais referências (em duas ou mais publicações):

Número de ocorrências	Referência
3	BUTLER, R. Ageism: a foreword. Journal of Social Issues , 36 (2), 8-11, 1980.
3	PALMORE, E. The ageism survey: First findings. The Gerontologist Society of America , 41, 572-575, 2001.
3	CUDDY, A. J. C., NORTON, M. I., FISKE, S. T. This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. Journal of Social Issues , 61, 267-285, 2005.
2	GOLDANI, A. M. Desafios do “preconceito etário” no Brasil. Educação e Sociedade , 31 (111), 411-434, 2010.
2	CABRAL, M. V., et al. <i>Processos de Envelhecimento em Portugal</i> . Usos do Tempo, Redes Sociais e Condições de Vida, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
2	LEVY, B. Improving memory in old age by implicit self-stereotyping. Journal of Personality and Social Psychology , 71, 1092-1107, 1996.
2	LEVY, B. Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self stereotypes. Journal of Gerontology: Psychological Sciences , 58B, 203-211, 2003.
2	LEVY, B., BANAJI, M. Implicit ageism. In: T. Nelson (Ed.). Ageism – Stereotyping and prejudice against older persons . Cambridge: Bradford Books. 49-75, 2002.
2	FRANÇA, L. H., SOARES, D. H. Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. Psicologia Ciência e Profissão , 29 (4), 738-751, 2009.
2	FERREIRA-ALVES, J., NOVO, R. F. Avaliação da discriminação social de pessoas idosas em Portugal. International Journal of Clinical and Health Psychology , 6, 65-77, 2006.
2	MINICHIELLO, V., BROWNE, J., KENDIG, H. Perceptions and consequences of ageism: Views of older people, Aging and Society , 20, 253-278, 2000.
2	NELSON, T. Ageism: Prejudice against our feared future self. Journal of Social Issues , 61, 207-221, 2005.
2	PINQUART, M. Good news about the effects of bad old-age stereotypes. Experimental Aging Research , 28, 317-336, 2002.
2	SIQUEIRA-BRITO, A. R., FRANÇA, L. H. F. P., VALENTINI, F. Análise fatorial confirmatória da Escala de Ageísmo no Contexto Organizacional. Avaliação Psicológica , 15 (3), 337-45, 2016.

Fonte: os autores, 2020.

Estas podem ser consideradas as obras de referência atualmente sobre ageísmo, considerando-se, obviamente, sua obtenção, a partir da produção acadêmica em língua portuguesa.

Nesta lista, há obras seminais, que trazem o conceito de ageísmo e importantes resultados de pesquisa sobre o fenômeno como Butler (1980), Levy (1996, 2003), Levy e Banaji (2002) e Palmore (2001). Palmore se destaca pelo desenvolvimento do instrumento denominado *Ageism Survey*, amplamente utilizado para identificar o fenômeno do ageísmo, e utilizado como base para outros instrumentos que foram desenvolvidos posteriormente, como na obra de Siqueira-Brito et al (2016) e França et al (2017), que se referem à construção de uma escala de denominada EACO, voltada ao ageísmo em contexto organizacional.

As obras de Cuddy et al (2005) e Pinguart (2002), por sua vez, apontam como os estereótipos que existem na sociedade afetam a relação com os mais velhos. França é a principal autora sobre o fenômeno no Brasil, tanto ao discutir o efeito de Planos de Preparação para Aposentadoria no combate ao ageísmo, quanto na construção de uma escala para mensuração do fenômeno (EACO).

Por fim, obras como Cabral et al (2013) e Ferreira-Alves e Novo (2006) foram destacadas na produção acadêmica no contexto português, por discutirem o envelhecimento naquele país.

Conclusões

Diante da importância do ageísmo no contexto organizacional e do próprio processo de envelhecimento populacional no Brasil, este artigo, a partir de uma revisão sistemática da literatura, procurou analisar como a Academia nacional tem explorado o fenômeno ageísmo, com vistas a identificar tendências e lacunas na produção científica brasileira sobre o assunto.

Identificou-se que há quatorze artigos publicados sobre o assunto, em duas bases de periódicos nacionais (SPELL e SCIELO) e que esses artigos foram publicados entre 2009 e 2019, indicando ser uma preocupação recente da Academia nacional.

A revisão sistemática de literatura apontou a publicação em 10 diferentes periódicos, de estratos de alto impacto, com destaque para “Psicologia: Teoria e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia” e “Revista Análise Social” com 2 artigos publicados sobre ageísmo em cada, além da “Revista Análise Psicológica” com 3 artigos.

Sobre as áreas de publicação, observou-se que o fenômeno é tratado de modo interdisciplinar, sendo objeto de estudo em diversas áreas: Psicologia, Administração, Demografia, Geriatria e Comunicação.

Considerando todas as publicações, identificou-se 35 autores, dos quais são 34 autores diferentes e o destaque para Lucia Helena de Freitas Pinho França com dois artigos.

Dos autores referenciados nestes 14 artigos, que estudam diretamente o fenômeno, há dois grupos, majoritariamente: brasileiros e americanos, sendo as nacionais, autoras da psicologia, demografia e gerontologia e americanos, autores da gerontologia, principalmente.

As principais referências nacionais em Demografia são as professoras Ana Maria Goldani e Ana Amélia Camarano. Em Psicologia, são as professoras Lucia Helena de Freitas

Pinho França e Silvia Helena Koller. Nos EUA, as principais referências são Becca Levy, Susan Tufts Fiske, Robert Butler, Erdman Palmore e Teri Garstka.

O artigo apontou ainda quais são as obras mais vezes referenciadas, considerando os 14 materiais disponíveis nas bases pesquisadas, chegando a uma lista de referências seminais e importantes sobre ageísmo.

Por fim, conclui-se que o tema ainda é pouco estudado em língua portuguesa e no Brasil, notadamente em Administração, sendo, portanto, necessária a realização de mais estudos, preferencialmente empíricos, que abordem facetas sobre este importante fenômeno, permitindo sua melhor compreensão e o desenvolvimento de ações que visem combater tal preconceito.

Referências

ABRAMS, D.; SWIFT, H.; DRURY, L. Old and unemployable? How age-based stereotypes affect willingness to hire job candidates. **Journal of Social Issues**, v. 72, n. 1, p. 105-121, mar. 2016. <https://doi.org/10.1111/josi.12158>

ACHENBAUM, W. A. A history of ageism since 1969. **Journal of the American Society on Aging**, v. 39, n. 3, p. 10-16, 2015.

AGENCIA BRASIL. Participação de idosos no mercado formal de trabalho cresce 30% em cinco anos. **Economia**. 27 de junho de 2017. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-06/participacao-de-idosos-no-mercado-formal-de-trabalho-cresce-30-em-cinco>>. Acesso em: 24 março 2021.

ALBUQUERQUE, P.; FERREIRA, J. Envelhecimento, emprego e remunerações nas regiões portuguesas: uma análise shift-share. **EURE**, Santiago, v. 41, n. 122, p. 239-260, enero 2015. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612015000100011>

BUTLER, R. N. Age-ism: Another Form of Bigotry. **The Gerontologist**, v. 9, n. 4, p. 243-246, Dec. 1969. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243

BUTLER, R. N. Ageism: a Foreword. **Journal of Social Issues**, v. 36, n. 2, p. 8–11, Spring 1980. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x>

CABRAL, M. V.; FERREIRA, P. M.; SILVA, P. A. da; JERÓNIMO, P. G.; MARQUES, T. **Processos de Envelhecimento em Portugal**. Usos do Tempo, Redes Sociais e Condições de Vida, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. Introdução. In: A. A. CAMARANO. (Org.). **Os novos idosos brasileiros**. Muito além dos 60? IPEA: Rio de Janeiro, 2004, p. 1-22.

CASTRO, G. G. S. O idadismo como viés cultural: refletindo sobre a produção de sentidos para a velhice em nossos dias. **Galáxia**, São Paulo, v. 31, p. 79-91, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016120675>

CEPELLOS, V.; TONELLI, M. J. Envelhecimento Profissional: Percepções e Práticas de Gestão da Idade. **Revista Alcance**, Santa Catarina, v. 24, n. 1, p. 4-21, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.14210/alcance.v24n1.p004-021>

CHONODY, J. Positive and negative ageism: the role of benevolent and hostile sexism. **Affilia: Journal of Women and Social Work**, v. 31, n. 2, p. 207-218, May 2016. <https://doi.org/10.1177%2F0886109915595839>

COELHO, M. Z. P. Jovens no discurso da imprensa portuguesa: um estudo exploratório. **Análise Social**, Lisboa, n. 191, p. 361-377, 2009.

COUTO, M. C. P. P.; KOLLER, S. H.; NOVO, R.; SOARES, P. S. Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro - ageísmo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 509-518, Dec. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000400006>

CUDDY, A. J. C.; NORTON, M. I.; FISKE, S. T. This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. **Journal of Social Issues**, v. 61, n. 2, p. 267-285, May 2005. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2005.00405.x>

DANIEL, F.; ANTUNES, A.; AMARAL, I. Representações sociais na velhice. **Análise Psicológica**, Portugal, v. 33, n. 3, p. 291-301, 2015. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.972>

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice**. São Paulo: Ed. USP: Fapesp, 2012.

FERREIRA-ALVES, J.; NOVO, R. F. Avaliação da discriminação social de pessoas idosas em. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Portugal, v. 6, p. 65-77, 2006.

FRANÇA, Cristineide L.; MURTA, Sheila Giardini; NEGREIROS, João Luís; PEDRALHO, Marina; CARVALHEDO, Rochelly. Intervenção breve da preparação para aposentadoria. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 99-110, jun. 2013.

FRANÇA, L. H. F. P.; SOARES, D. H. P. Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 738-751, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400007>

FRANÇA, L. H. F. P. Influências sociais nas atitudes dos 'Top' executivos em face da aposentadoria: um estudo transcultural. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 1, jan./mar. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000100003>

FRANÇA, L. H. F. P.; VAUGHAN, G. Ganhos e perdas: atitudes dos executivos brasileiros e neozelandeses frente à aposentadoria. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 207-216, jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200002>

FRANÇA, L. H. F. P.; SILVA, A. M. T. B.; BARRETO, M. S. L. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 519-531, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232010000300017>

FRANÇA, L. H. F. P.; SIQUEIRA-BRITO, A. R.; VALENTINI, F.; VASQUES-MENEZES, I.; TORRES, C. V. Ageísmo no contexto organizacional: a percepção de trabalhadores brasileiros. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 762-772, nov./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.170052>

FULA, A.; AMARAL, V.; ABRAÃO, A. Que idade tem o trabalhador mais velho? Um contributo para a definição do conceito de trabalhador mais velho. **Análise Psicológica**, Portugal, v. 30, n. 3, p. 285-300, 2012.

GARSTKA, T. A., HUMMERT, M. L.; BRANSCOMBE, N. R. Perceiving Age Discrimination in Response to Intergenerational inequality. **Journal of Social Issues**, v. 61, n. 2, p. 321-342, May 2005. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2005.00408.x>

GOLDANI, A. M. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr./jun. 2010a. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200007>

GOLDANI, A. M. "Ageism" in Brazil: What is it? Who does it? What to do with it?. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 385-405, Jul./Dec. 2010b. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000200009>

GRIFFIN, B.; LOH, V.; HESKETH, B. Age, Gender, and the Retirement Process. In: MO WANG (ed.). **The Oxford Handbook of Retirement**. New York: Oxford University Press, 2013. <https://10.1093/oxfordhb/9780199746521.013.0083>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeção da População 2018: número de habitantes do país deve parar de crescer em 2047. 25 de Julho de 2018. Agência IBGE Notícias. **Estatísticas Sociais**. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. PNAD 2009 - Primeiras Análises: tendências demográficas [Internet]. **Comunicados do IPEA**, n. 64. Brasília, DF: IPEA; 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5496>. Acesso em: 4 jul. 2020.

IPEA. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise. Min. do Trabalho e Emprego. n. 54, Ano 18 (fev 2013). Brasília: Ipea: MTE, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt54_completo1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

JYRKINEN, M. Women managers, careers and gendered ageism. **Scandinavian Journal of Management**, v. 30, p. 175-185, Jun. 2014. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.07.002>

KALACHE, A.; BARRETO, S. M.; KELLER, I. Global aging: the demographic revolution in all cultures and societies. In: M. L. JOHNSON (Ed.). **The Cambridge Handbook of Age and Ageing**, Cambridge: Cambridge United Press, p. 30-46, 2005. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610714.005>

KUNZE, F.; BOEHM, S. A.; BRUCH, H. Age diversity, age discrimination climate and performance consequences – a cross organizational study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 32 (sp. iss), p. 264-290, Dec. 2010. <https://doi.org/10.1002/job.698>

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>

LEVY, B. Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 6, p. 1092-1107, 1996. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.71.6.1092>

LEVY, B. Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. **The Journals of Gerontology: Psychological Sciences**, v. 58B, p. 203-211, Jul. 2003. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.4.P203>

LEVY, B.; BANAJI, M. Implicit ageism. In: T. Nelson (Ed.). **Ageism – stereotyping and prejudice against older persons**. Cambridge: Bradford Books, 2002, p. 49-75.

LEVY, S.; MACDONALD, J. Progress on understanding ageism. **Journal of Social Issues**, v. 72, n. 1, p. 5-25, March 2016. <https://doi.org/10.1111/josi.12153>

LOTH, G.; SILVEIRA, N. Etarismo nas organizações: um estudo dos estereótipos em trabalhadores envelhecidos. **Revista de Ciências da Administração**, Santa Catarina, v. 16, n. 39, p. 65-82, ago. 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n39p65>

MALINEN, S.; JOHNSTON, L. Workplace ageism: discovering hidden bias. **Experimental Aging Research**, v. 39, n. 4, p. 445-465, jul. 2013. <https://doi.org/10.1080/0361073x.2013.808111>

MINICHIELLO, V.; BROWNE, J.; KENDIG, H. Perceptions and consequences of ageism: views of older people. **Ageing and Society**, v. 20, n. 3, p. 253-278, May 2000. <https://doi.org/10.1017/S0144686X99007710>

NELSON, T. D. **Ageism**: stereotyping and prejudice against older persons. Massachusetts, EUA: MIT, 2004.

NELSON, T. D. Ageism: Prejudice against our feared future self. **Journal of Social Issues**, v. 61, n. 2, p. 207-221, May 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00402.x>

NELSON, T. D. Ageism: The Strange Case of Prejudice Against the Older You. In: R. WIENER; S. WILBORN (Eds.), **Disability and Aging Discrimination**: perspectives in law and psychology. New York: Springer, 2011, p. 37-47. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5_2

OJALA, H.; PIETILÄ, I.; NIKANDER, P. Immune to ageism? Men's perceptions of age-based discrimination in everyday contexts. **Journal of Aging Studies**, v. 39, p. 44-53, Dec. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2016.09.003>

PALMORE, E. B. The ageism survey: First findings. **The Gerontologist Society of America**, v. 41, n. 5, p. 572-575, October 2001. <https://doi.org/10.1093/geront/41.5.572>

PALMORE, E. B. Research note: Ageism in Canada and the United States. **Journal of Cross-Cultural Gerontology**, v. 19, p. 41-46, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:JCCG.0000015098.62691.ab>

PEREIRA, D.; PONTE, F.; COSTA, E. Preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e face à sexualidade na terceira idade. **Análise Psicológica**, Portugal, v. 36, n. 1, p. 31-46, 2018. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1341>

PINQUART, M. Good news about the effects of bad old-age stereotypes. **Experimental Aging Research**, v. 28, n. 3, p. 317-336, nov. 2002. <https://doi.org/10.1080/03610730290080353>

ROBERTO, M.; FIDALGO, A.; BUCKINGHAM, D. De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspectivas dos nativos digitais. **Observatório**, Portugal, v. 9, n. 1, p. 43-54, 2015. <https://doi.org/10.15847/obsOBS912015819>

ROESLER, V. R. **Posso me aposentar de “verdade”**: contradições e ambivalências vividas no processo de aposentadoria de bancários. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2012.

SÃO JOSÉ, J.; TEIXEIRA, A. R. Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica. **Análise Social**, Lisboa, n. 210, p. 28-54, mar. 2014.

SCHUCK, L. M.; ANTONI, C. Resiliência e Vulnerabilidade nos sistemas ecológicos: Envelhecimento e políticas públicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e3442, jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3442>

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 155-168, mar. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702008000100009>

SILVA, R. A.; HELAL, D. H. Ageísmo nas Organizações: Questões para Debate. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 187-197, jun. 2019. <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2019.v9i1.3167>

SIQUEIRA-BRITO, A. R.; FRANÇA, L. H. F. P.; VALENTINI, F. Análise fatorial confirmatória da Escala de Ageísmo no Contexto Organizacional. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 15, n. 3, p. 337-345, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2016.1503.06>

SPEDALE, S.; COUPLAND, C.; TEMPEST, S. Gendered ageism and organizational routines at work: the case of day-parting in television broadcasting. **Organization Studies**, v. 35, n. 11, p. 1585-1604, 2014. <https://doi.org/10.1177%2F0170840614550733>

TAYLOR, P.; WALKER, A. Employers and older workers: attitudes and employment practices. **Ageing and Society**, v. 18, n. 6, p. 641-658, nov. 1998. <https://doi.org/10.1017/S0144686X98007119>

VERAS, R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 548-554, jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102009005000025>

Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior

Academic literacy: reflections on reading and writing skills in higher education

Raquel Amelia dos santos*

Deivid de Souza Soares**

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos***

Resumo

O letramento é amplamente discutido e investigado, principalmente, no que se refere às primeiras etapas da educação básica no Brasil. Entretanto, o conceito levado à uma perspectiva plural, abrange diferentes modalidades e níveis de ensino como, as graduações e pós-graduações. Ao ingressarem na educação superior, grande parte dos estudantes encontra dificuldades para compreender e produzir textos acadêmicos. Por outro lado, professores, frequentemente, expõem a dificuldade leitora e escritora desses discentes em relação à escrita científica. Portanto, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, tendo-se como objetivo geral refletir como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo. Os resultados apontam para o caráter múltiplo do conceito de competências leitoras e escritoras, a ressignificação do sujeito na trajetória estudantil e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, no que concerne à escrita científica.

Palavras-chave: Educação superior. Letramento acadêmico. Escrita científica.

* Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas, RS; Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, RS, Brasil; Email: raquelameliasantos@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista PROSUC/CAPES. Pedagogia - Anos Iniciais e Educação infantil pela mesma universidade; Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Canoas, RS, Brasil; Email: deividdesouza@yahoo.com.br

*** Doutor em Educação - área de Gestão, Educação e Políticas Públicas pela Universidade La Salle Canoas, RS; Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), Brasil, Bolsista PNPd/CAPES; Email: mendes.guilherme234@gmail.com

Abstract

Literacy is widely discussed and investigated, especially about the first stages of basic education in Brazil. However, the concept taken from a plural perspective, encompasses different modalities and levels of education, such as undergraduate and graduate courses. When entering higher education, most students find it difficult to understand and produce academic texts. On the other hand, teachers often expose the reading and writing difficulties of these students in relation to scientific writing. Therefore, the methodology chosen was bibliographic research, with the general objective of reflecting how literacies in higher education are constituted and it is justified as a reflection on the process of reading and writing formation of the student who enters this educational level. The results point to the multiple character of the concept of reading and writing skills, the resignification of the subject in the student trajectory and the need for more inclusive pedagogical practices, regarding scientific writing.

Keywords: Higher education. Academic literacy. Scientific writing.

Introdução

Os processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita são amplamente discutidos em estudos voltados para a alfabetização inicial e educação básica¹ no Brasil por diversos autores, como Kleiman (2007; 2008; 2014; 2016), Silva e Araújo (2012), Street (2013), Soares (1999; 2004), Fischer (2008), Goulart (2006). Em muitos casos, as investigações focalizam aspectos relacionados às competências leitoras e escritoras e os letramentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa deste nível do ensino formal. Porém, mesma atenção não é dispensada aos níveis mais elevados de ensino, embora, a língua escrita ocupe lugar de destaque em ambientes acadêmicos conforme indicam Carlino (2003; 2005, 2005a; 2014; 2017) e Marinho (2010).

No caso específico da educação superior, a leitura e compreensão de textos teóricos é parte fundamental do processo de formação acadêmica, como a escrita científica voltada aos registros da produção de conhecimentos inerentes às várias disciplinas em cada curso. Sabe-se que tal escrita tem características próprias que, ao serem produzidas, requerem clareza, objetividade, coerência e pertinência.

Geralmente, a escrita acadêmica predominante nos cursos de graduação e pós-graduação constitui-se de registros gráficos obedecendo a normas compatíveis com “diferentes formas de rigor científico” (CHARLOT, 2006, p. 10) que caracterizam os processos investigativos. Além do aspecto normativo dos gêneros textuais utilizados nesses registros, as diversas áreas de conhecimento possuem discurso, vocabulário e especificidades próprias.

Embora a humanidade tenha desenvolvido múltiplas tecnologias, metodologias, recursos e ferramentas de ensino ao longo do tempo, a língua escrita parece ser o eixo norteador na qual se apoia a maior parte dos processos de ensino-aprendizagem, como, as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo de qualquer trajetória acadêmica. A exemplos: destacamos a produção de resenhas, resumos, fichamentos, provas dissertativas, trabalhos avaliativos, relatórios de práticas, dessa forma despertando desafios e conhecimentos novos

¹ A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Capítulo I, artigo 21 define que no Brasil “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, s.p.)

necessários aos acadêmicos. Nesse sentido, Carlino (2003) aponta a alfabetização acadêmica como o conjunto de noções e estratégias essenciais para a participação no cotidiano universitário e na comunidade acadêmica.

Nos cursos de graduação, por exemplo, é necessário que o estudante desenvolva competências leitoras e escritoras para ler, entender o que leu e para produzir uma escrita que, além de compreensível, atenda a critérios científicos gerais e específicos de cada área. Neste sentido, Carlino (2014, p. 30) afirma que, “quando um estudante de Biologia, por exemplo, lê ou toma notas de uma aula a que assiste, essa leitura e escrita que faz são instrumentos para que o estudante vá entrando no mundo dos conceitos biológicos²”. Contudo, professores apontam insuficiência leitora e escritora de diversos estudantes e, por outro lado, esses parecem lançados à própria sorte e um tanto desamparados no que diz respeito ao desenvolvimento de tais competências. Para corroborar essa afirmação, a autora também destaca que:

Se trata de uma queixa que consiste em responsabilizar a educação básica pelo que não aprenderam a fazer os alunos que chegam aos estudos superiores. Se diz que o nível médio ou curso de ingresso universitário deveriam ter garantido os conhecimentos necessários para trabalhar os textos das disciplinas para obter, analisar, interpretar, elaborar e transmitir informação³. (CARLINO, 2003, p. 441)

Para Carlino (2003), as discussões acerca da alfabetização acadêmica ampliam e desmistificam esse contexto, uma vez que a alfabetização é vista como um processo e não um estado. Tal perspectiva considera que os textos, propósitos, destinatários, contextos exigem que continue aprendendo a ler e escrever, pois as especializações dos campos de estudo conduzem a esquemas de pensamento distintos adquiridos através da escrita.

Portanto, o presente artigo foi organizado em seis seções. A primeira, constituída da introdução, evidencia a problemática da pesquisa. Já a segunda seção, denominada “Considerações sobre o conceito de letramento”, revela o amadurecimento do letramento como campo de investigação. A terceira seção, intitulada: “Ltramento: um conceito dinâmico” anuncia as diferentes perspectivas teóricas sobre a temática em tela. A quarta seção, “Contextos, práticas e eventos de letramento”, explica como acontece o letramento em diferentes contextos. Já a quinta seção, “Ltramento Acadêmico e escrita científica” trata acerca das implicações do letramento na educação superior focalizando na escrita científica como uma competência leitora e escritora inerente à formação técnica e profissional de estudantes que ingressam neste nível educativo. Por fim, a sexta seção, “Considerações finais”, retomamos o objetivo da pesquisa e evidenciamos os principais achados e propomos reflexões para o contexto universitário.

Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica apontada por Gil (2008, p. 50) sendo aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Ao que o autor aponta como vantagem o:

² Tradução livre de: “Cuando un estudiante de Biología, por ejemplo, lee o toma notas de una clase a la que assiste, esa lectura y escritura que hace son instrumentos para que el estudiante vaya entrando en el mundo de los conceptos biológicos.” (CARLINO, 2014, p. 30).

³ Tradução livre de: “Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información. (CARLINO, 2003, p. 441).

[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, p. 50)

Neste sentido, apoiados nesta perspectiva de Gil (2008) e considerando a relevância de inúmeros materiais produzidos e disponíveis como, livros e artigos, conforme aponta o autor, esse foi o procedimento técnico que utilizamos neste trabalho. Assim, partimos do conceito de letramento que emergiu das discussões sobre o tema em meados dos anos 1980, tendo, como fundamentos, as elaborações de Soares (1999; 2004), Kleiman (2008; 2014; 2016), Carlino (2003; 2005, 2005a; 2014; 2017), Street (2013), Street e Castanheira (2014), Aguiar e Fischer (2012) e outros teóricos que contribuíram para o avanço técnico-científico sobre e para os modos de letramento em fase inicial de alfabetização e em outros níveis e modalidades do ensino formal.

Assim, a proposta apresenta um panorama de aspectos que envolvem o conceito de letramento, enquanto fenômeno social. Para Laville (1999, p. 98), a problemática é definida como “[...] o quadro no qual se situa o problema e não o próprio problema.” Assim, delimitada a problemática, o artigo objetiva refletir sobre como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo. Para tanto, almeja responder à seguinte pergunta: como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo?

Nesta perspectiva, para o início desta abordagem, propomos algumas considerações sobre o conceito de letramento.

Considerações sobre o conceito de letramento

O termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 1980. Antes disso, as discussões sobre o tema no campo educacional aconteciam em outros países, como forma de responder à necessidade de nomear “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 6). Essas discussões ocorreram em diferentes

[...] sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 6)

O entendimento de que a alfabetização não se limita à construção de conhecimentos relativos à codificação e decodificação da escrita faz voltar o olhar dos pesquisadores para os modos e a capacidade dos sujeitos de interagir com este sistema, reconhecendo-o em diferentes formas, organização, formatos, funções e finalidades.

No mesmo período, e modo síncrono, surge na França o “*illettrisme*” e em Portugal a “literacia” para designar um processo mais abrangente que aquele denominado “alfabetização” (SOARES, 2004). Já nos Estados Unidos e Inglaterra, embora presente e dicionarizada desde o século XIX, a palavra “*literacy*” ganhou especial atenção nos debates da educação e linguagem, dando diferente sentido para a expressão “*reading instruction*”⁴, *beginning literacy*”⁵.

Para Soares (2004), as transformações sociais, históricas, culturais dos grupos humanos afetam os modos de pensar, viver, aprender, trabalhar e de conviver em sociedade. Essas mudanças produzem novas demandas sociais, inclusive as referentes ao saber ler e escrever. Assim, o conceito de alfabetização foi sendo ressignificado num contexto de transformações e demandas mundiais, sendo entendida como um processo que inclui o sujeito na sociedade do conhecimento e, por meio dela, aprende-se os códigos e movimentos para efetiva atuação social por meio da leitura e da escrita.

Desde aquele período, meados da década 1980, o termo letramento passou a ser usado para designar a capacidade de fazer uso da língua escrita em situações e contextos sociais, porém, não como fenômeno alheio ao processo de alfabetização, mas como parte distinta e indissociável dele. Entretanto, muitas foram as interpretações equivocadas que insistiram numa ideia dicotômica dos termos.

É importante ressaltar que no Brasil o conceito de letramento foi forjado a partir da expressão em inglês “*literacy*”, que vem:

[...] do latim *littera* (letra) com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p. 17)

Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como a capacidade de fazer uso da escrita em situações práticas nos diversos contextos sociais. É apontado pela autora como estado ou condição de saber ler e escrever, considerando o dinamismo que caracteriza a língua escrita enquanto objeto social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico.

Neste sentido, podemos pensar que o letramento exige uma compreensão acerca de tais habilidades e competências para a formação do estudante e que, por extensão, o formador consiga desenvolver e estimular a capacidade discente para a autonomia leitora e escritora desde o início da educação básica, visto que tais reflexos repercutirão ao longo da trajetória escolar e acadêmica desses alunos.

Frente ao exposto, apresentamos avançamos na compreensão sobre o letramento.

⁴ Tradução livre: Instrução de leitura.

⁵ Tradução livre: Alfabetização inicial.

Letramento: um conceito dinâmico

Em meados dos anos 1980, houve um “deslocamento semântico” apontado por Kleiman (2016) como fenômeno que mobilizou pesquisadores a investigar separadamente os termos alfabetização e letramento. Tais investigações ocuparam lugar de destaque nas pesquisas sobre linguagem, porém, com aprofundamentos no campo da Linguística Aplicada com base no movimento denominado como “vertente sociocultural dos Estudos de Letramento” (KLEIMAN, 2016, p. 33).

A ideia de tradução literal do termo “*literacy*” reduz o conceito de letramento (em língua portuguesa) apenas à alfabetização, ou seja, ao processo de apropriação da língua escrita. Neste sentido, Soares (1999, p.17) assinala o aspecto dinâmico da língua escrita que repercute nos grupos sociais em suas dimensões “[...] sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas [...]”.

Esse dinamismo dá ao termo letramento a possibilidade de resignificação e reinvenção. O conceito foi forjado num contexto em que pesquisadores buscavam significados que atendessem a demandas específicas da linguagem em educação e, principalmente, nos estudos sobre alfabetização que orbitavam três temas: “[...] i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento.” (KLEIMAN, 2016, p. 35)

A ênfase dada ao ensino-aprendizagem da língua escrita como a necessidade de formar pessoas capazes de ler, escrever e aplicar esses conhecimentos em situações reais cotidianas, impactaram políticas públicas voltadas à alfabetização, o fazer pedagógico e à construção dos currículos, colocando as instituições educacionais como “gerenciadoras” dos processos de formação para o letramento. O caráter sócio-histórico e cultural das pesquisas evidencia que, na maioria dos casos, os estudos sobre letramento assumiram a dimensão social e contextual de usos da escrita, conferindo um contorno plural e, ao mesmo tempo, específico das práticas. O que resultou na variedade, em possibilidades de letramentos.

Neste sentido, o conceito de letramento pensado como prática social da leitura e da escrita, remete a discussão ao aspecto contextual. Por este ângulo, podemos afirmar que é importante

[...] considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas (KLEIMAN, 2016, p. 41).

Também cabe considerar as diversas situações, ambientes e experiências em que se dão as práticas letradas. Como assinala Kleiman (2016, p. 41), “[...] a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos.” Assim, podemos nos referir em letramentos

que se constroem nos diversos espaços sociais de conhecimento ou em “eventos de letramento”⁶.

Demarcados pela “variedade de práticas”, os letramentos são constituídos em diferentes lugares de construção conferindo sentido e significado aos saberes, conhecimentos e aplicabilidades da língua escrita, reforçando a ideia de ampliação do conceito. Contudo, põe em questão um suposto sentido hegemônico implícito no termo, ressignificando-o e reconstruindo-o.

Contextos, práticas e eventos de letramento

O potencial semântico implícito no conceito de letramento remete ao caráter plural e múltiplo da língua escrita. Para Kleiman (2016, p. 32), pode-se afirmar que os letramentos se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos na prática de diferentes ambientes sociais. Esses contextos são imersos em valores, crenças, discursos, atitudes e modos específicos de uso da escrita.

Do ponto de vista da diversidade de modos de letramentos, Kleiman (2014) afirma que esses derivam da cultura escrita que, de modo especial, na contemporaneidade dispõe também de tecnologias, recursos, formas, ícones e imagens do mundo digital. Assim, o caráter múltiplo de letramento está diretamente relacionado aos modos, finalidades e às funções da escrita presente, tanto na educação básica⁷, como na educação superior. Essa multiplicidade traduz as relações de sentido que são constituídas nesses espaços educacionais e acadêmicos.

Ao se colocar como agente dos processos de ensino-aprendizagem, a educação formal institucionalizou, apropriou-se da língua escrita transformando-a “[...] de objeto social em objeto exclusivamente escolar [...]” (FERREIRO, 2005, p. 20). Por conseguinte, ao exercer tal função, acaba por estabelecer-se sobre bases de relações de poder, apontadas por Kleiman (2014, p. 89) como historicamente presentes nos espaços escolares desde os níveis mais elementares aos mais elevados. Neste sentido, afirma-se que os letramentos são

[...] legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes: concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno. (KLEIMAN, 2014, p. 89)

Tendo como referenciais esses letramentos institucionalizados, as escolas, Instituições de Educação Superior – IES – em geral, constituem-se em guardiãs dos modos próprios de letramentos dos ambientes acadêmicos e nem sempre acolhem outras formas de ser letrado ou levam em conta que, de acordo com o nível educacional e as características de cada disciplina, surgirão outras formas, necessidades e desafios para ler e escrever. Na perspectiva da variedade, entendemos que

6 Para Street (2013, p. 54), o conceito de letramento “Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.”

7 De acordo como a BNCC (2018, p. 25), a Educação Básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[...] seria necessário que os professores e as instituições tomassem consciência de que as formas ler e escrever não são iguais em todos os contextos, ou seja, não são iguais de uma disciplina a outra e tampouco são as mesmas formas de ler e escrever que os alunos tem feito na educação básica.⁸ (CARLINO, 2014, p. 35)

As IES necessitam disponibilizar formas e meios para que os estudantes possam apropriar-se das técnicas necessárias já que cada disciplina exigirá dos acadêmicos formas diversas, sendo que também não foram exploradas na educação básica (CARLINO, 2014). Significa dizer que as instituições precisam ter um olhar para esse estudante que ingressa na educação superior de modo a considerar que esse nível educativo possui seus códigos, culturas e um modus operandi próprio (COULON, 2017) e, para isso, a inclusão e o desenvolvimento ações para que o corpo discente adentre nesse contexto é fundamental, especialmente quando se aborda acerca da escrita acadêmica.

Voltando nossa atenção para o cenário brasileiro, percebemos que milhares de pessoas não têm acesso e condições de permanência na escola e, junto a isso, a falta de oportunidade de interação direta ou mediada com livros e variados objetos da escrita, principalmente os teóricos, clássicos acadêmicos. Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, no ano de 2019, aponta que a proporção de pessoas concluintes da educação básica, chega a 48,8%, mantendo crescimento em relação ao ano anterior. Já entre os não concluintes, 6,4% não tinha instrução, 32,2% com o ensino fundamental incompleto, 8% com ensino fundamental completo e 4,5% ensino médio incompleto (IBGE, 2019). Tais dados revelam que 51,2% da população, equivalente a 69,5 milhões de pessoas e dentre elas 43,8 milhões não concluíram o ensino fundamental.

Por outro lado, em virtude das dificuldades produzidas na não popularização de níveis mais sofisticados de leitura e escrita, a educação formal e acadêmica segue blindada despeito do descompasso entre o processo de ensino-aprendizagem objetivado e o efetivamente realizado que, para Kleiman (2008), refere-se à complexidade da utilização da língua escrita que abrange formas de comunicação, aspectos textuais, gramaticais, ortográficos, lexicais, linguísticas, dialetais e socioculturais. Para a autora, os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar não asseguram ao estudante a capacidade para agir autonomamente em situações de leitura e escrita distintas dos vivenciados na escola.

Dominar as práticas de letramento exigem vivências específicas, contextuais como nos acadêmicos. Portanto,

[...] se atribuímos ao letramento escolar as insuficiências da formação de alunos proficientes em leitura e produção de textos, não seria razoável atribuir ao letramento acadêmico as insuficiências na formação de professores capazes de atuar como agentes de letramento e, de fato, promover essa circulação mais ampla dos alunos por

⁸ Tradução livre de: “[...] sería necesario que los profesores y las instituciones tomaran conciencia de que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, es decir, no son iguales de una disciplina a otra y tampoco son las mismas formas de leer y escribir que los alumnos han venido ejerciendo en la escolaridad secundaria.” (CARLINO, 2014, p. 35)

diferentes práticas de letramento, incluindo aí os multiletramentos?”
(KLEIMAN, 2016, p. 50)

Diante do exposto, podemos inferir que a formação leitora e escritora do sujeito se constitui na experiência, nas vivências dos eventos específicos, levando-se em consideração que o aspecto contextual envolve espaço físico, relações interpessoais, repertórios linguísticos, literário, metodológico, humano, teórico, entre outros. Logo, a qualidade e especificidades das interações que se estabelecem nesse processo, afetam a formação para o letramento acadêmico.

Letramento acadêmico e escrita científica

Quanto ao caráter plural do conceito de letramento, é importante ressaltar que o termo

Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (STREET, 2013, p. 54)

Assim, compreende-se que, em cada caso, o conceito é delimitado pelas características contextuais específicas. Desta maneira, seria simplista o pensamento de que o estudante recém saído da educação básica terá consolidado o processo de apropriação da língua escrita ou desenvolvido todas as competências leitoras e escritoras demandadas no e para o ambiente acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação nas Instituições de Educação Superior.

Os estudos empreendidos nesses cursos requerem o desenvolvimento de competências próprias para a compreensão da leitura e produção de textos científicos. Entretanto, são muitas as reclamações de professores universitários sobre as dificuldades e insuficiência leitora e escritora dos estudantes que ingressam na educação superior (CARLINO, 2003). Por outro lado, esses protestam por não entenderem os idiomas acadêmicos, ou, como afirma Coulon (2017), os códigos do contexto universitário. Sobre o embate, nessa perspectiva, ficam prejudicados os processos de ensino-aprendizagem.

Deste ângulo, Carlino (2005, p. 3) chama a atenção para o que denomina de “modelo didático habitual, que entende a docência como dizer o que sabe sobre um tema [...]”. Ou seja, práticas docentes reduzidas a saberes específicos, supostamente independentes da complexidade que compõe a escrita. Para a autora, essas práticas desprestigiam as dúvidas e os não saberes, omitindo-se de ensinar modos de pensar, indagar e aprender em uma área vinculando-a com as formas de ler e escrever desenvolvidas dentro das comunidades acadêmicas.

O discurso que condena e rotula estudantes, deprecia o trabalho docente realizado nos níveis anteriores ao da educação superior, delegando a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, somente, à educação básica. É o histórico jogo da “batata quente”, ou seja, de considerar que determinadas competências leitoras e escritoras deveriam ser desenvolvidas em etapas anteriores, supondo processos acabados, estanques de ensino e aprendizagens.

Pondo em questão essa expectativa pedagógica, Carlino (2005, p. 19) assinala que, ao ingressarem na educação superior, os estudantes deparam-se com textos elaborados não para eles, mas para "acadêmicos". São textos produzidos a partir de inúmeros saberes e conhecimentos ainda não desenvolvidos por esses estudantes como, referências, conceitos e teorias de outros autores.

De igual modo, as expectativas constituem-se em barreiras que impactam as relações de ensino-aprendizagem no ambiente acadêmico das Instituições de Educação Superior. Carlino (2005, p. 19) afirma que:

[...] estas expectativas não estão explicitadas, constituem, melhores exigências que se dão por sabidas. Os alunos são avaliados em função de um determinado modelos de leitura, que carregam um específico modelo leitor, que não tem internalizado todavia os estudantes⁹.

A autora observa que nem sempre estão explícitas todas as informações, conhecimentos e referenciais presentes num texto. Em muitos casos, há aspectos intertextuais e informações implícitas¹⁰ que demandam mais que uma leitura e interpretação linear. As competências necessárias para esse trabalho podem fazer parte de um "conjunto" de saberes que caracterizam "eventos e práticas de letramentos", que se dão em contextos acadêmicos específicos.

Dito isso, retoma-se o caráter múltiplo e plural do conceito de letramento alinhado a "eventos e práticas" impregnados de sentidos. Esses eventos e práticas são definidos no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG (CEALE) por Street e Castanheira¹¹ (2014, s.p.), como "a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes." Tal definição aponta para a ideia de que os letramentos são constituídos em áreas e situações específicas de uso da língua escrita.

Pode-se dizer, de certo modo, que há uma espécie de resistência histórica, social, cultural que move as peças de um suposto "jogo de forças" implícitas nas relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita nos contextos acadêmicos. Desta forma, percebe-se que os valores e sentidos atribuídos à língua escrita derivam de intencionalidades pouco ou nada isentas.

Essa variedade de forças evidencia que "não é válido sugerir que o "letramento" possa "ser dado" neutramente e que, então, seus efeitos "sociais" sejam vivenciados apenas posteriormente" (STREET, 2013, p. 54). Tal visão indica que os letramentos são construídos

⁹ Tradução livre de: "Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavia los estudiantes" (CARLINO, 2003, p. 19).

¹⁰ Entre os muitos aspectos a serem considerados na leitura de textos acadêmicos científicos, Carlino (2005, p. 19) assinala alguns necessários que o estudante o faça: "[...] identificando la postura del autor del texto, ponderándola según las razones que brinda para sostenerla, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras, poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas, infiriendo implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc."

¹¹ Práticas e eventos de letramento. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 18 de fev. 2021.

ao mesmo tempo que vivenciados. Assim, é possível inferir que letramento não é um padrão preestabelecido a ser alcançado, mas um fenômeno em movimento, um estar sendo.

Nem sempre os letramentos podem ser descritos ou caracterizados a partir da observação de comportamentos explícitos, pois envolvem modos, convicções, concepções de vida, crenças, visão de mundo. Acerca disto, Fischer (2008, p. 451) destaca que “[...] as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada, e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.” A autora demonstra que há que se questionar o fazer docente que limita-se a conteúdos, desconsiderando especificidades teóricas, estruturais, linguísticas, lexicais referentes aos modos de produção escrita da área ou disciplina estudada que são desconhecidas para o novo acadêmico. Assim, vale mencionar a relação de poder apontada por Carlino (2005) como “hábito didático” de o professor transmitir o que sabe acerca de um tema específico, desvinculando esse saber da complexidade da língua escrita e dos modos de ser letrado.

Numa proposição semelhante, Aguiar e Fischer (2012, p. 117) afirmam que o conhecimento é “[...] concebido dentro de contextos socioculturais e materiais definidos em ações específicas atreladas a determinadas práticas sociais letradas”, porém não é neutro. Nessa lógica, compreende-se que os textos literários, poéticos, jornalísticos etc., emergem de contextos característicos e carregam marcas personalizadas, embora respeitem convenções, formatos e normas estruturais. Dessa maneira, pode-se dizer que o mesmo pode ser verificado na escrita acadêmica.

Vale destacar que os letramentos pretendidos no ensino-aprendizagem da língua escrita constituem parte dos processos que se dão em vivências sociais práticas desde as primeiras etapas da educação básica. De igual modo, o letramento acadêmico é uma dimensão importante no fazer pedagógico na educação superior.

Assim, pode-se afirmar que o letramento acadêmico passa pela capacidade inclusiva do professor em compreender que os estudantes que ingressam neste nível educativo são “[...] imigrantes que enfrentam uma nova cultura, admite que isto é intrinsecamente um desafio para qualquer um, que se trata de um processo de integração a uma comunidade estrangeira e não de uma dificuldade de aprendizagem¹².” (CARLINO, 2003, p. 20)

Essa condição “imigrante” sugere a necessidade de acolhida e processo de ensino explícito dos novos modos de ler e escrever dentro desses contextos específicos como, dos dialetos próprios, gêneros textuais, linguísticos, organizacionais, gramaticais, lexicais etc.

Os estudos de Carlino (2014, p. 35) indicam que as formas de saber ler e escrever nos níveis da educação básica não são as mesmas da educação superior. Logo, “se não são as mesmas formas, a outra questão que devemos assumir é que se necessita ensinar para aprender essas formas de leitura e escrita apropriadas a cada campo do saber¹³”. Os estudantes que ingressam nos cursos de graduação e pós-graduação deparam-se com práticas acadêmicas de

¹² Tradução livre de: “[...] inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrinsecamente un desafio para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje.” (CARLINO, 2005, p. 20)

¹³ Tradução livre de: “si no son las mismas formas, la otra cuestión que debemos asumir es que se necesita enseñanza para aprender esas formas de leer y escribir apropiadas a cada campo del saber.” (CARLINO, 2014, p. 35)

leitura e escrita, até então, desconhecidas para eles. Por outro lado, as IES esperam que esses superem por conta própria e de maneira autônoma o desafio de compreenderem a complexidade dos textos científicos.

Para a autora, os estudantes precisam contar com ações que os auxiliem no processo de letramento acadêmico, mostrando que processos de ensino-aprendizagem ocorrem nas interações entre professor/estudante, entre pares (estudantes), levando em conta aspectos contextuais como, recursos, materiais didáticos, modos qualidade das interações. Ela também sinaliza que “a responsabilidade de como se leem os textos científicos e acadêmicos na educação superior não pode seguir ficando a cargo dos alunos exclusivamente. Tem que ser uma responsabilidade compartilhada entre estudantes, professores e instituições¹⁴” (CARLINO, 2005, p. 21).

Diante do exposto, entendemos que o letramento acadêmico se dá em processos participativos, em eventos e práticas contextualizadas em cada disciplina ou área de estudo, considerando suas especificidades e possibilidades. Esse entendimento reforça a ideia de variedade, multiplicidade e de dinamismo como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem nos contextos em que se aplicam conhecimentos acadêmicos científicos, seja na graduação e/ou pós-graduação.

Guardadas as proporções e complexidades, tanto a educação básica, como os níveis mais elevados de ensino têm objetivos relativos aos usos da língua escrita. Em cada etapa, há competências leitoras e escritoras a serem alcançadas, como, por exemplo, identificar elementos de intertextualidades, compreender normas e padrões de textos acadêmicos de áreas específicas e produzir inferências com base em teorias. No caso das graduações e pós-graduações, essas competências podem variar de acordo com as exigências e objetivos a serem alcançados em cada disciplina ou área de conhecimento para a formação acadêmico-profissional.

Dito isso, inferimos que é equivocada a ideia de que os professores dos níveis anteriores às graduações e pós-graduações sejam responsáveis pelos processos de letramentos acadêmicos dos estudantes até a conclusão do ensino médio, ou que ensinem todos os tipos e aspectos das escritas científicas.

Considerações finais

Baseado nas primeiras formulações sobre o conceito de letramento, de modo geral, o termo é definido, frequentemente, como a capacidade de ler, entender e escrever textos adequados a determinadas situações e práticas sociais da escrita no espaço escolar, no comércio, nos espaços de trabalho etc. Entretanto, além dos ambientes, finalidades e usos mais elementares da escrita, em situações sociais cotidianas, há contextos em que sucedem eventos e práticas de letramentos mais sofisticados, como os espaços universitários, onde predominam gêneros textuais especializados em diversas áreas, conservando padrões, e especificidades próprias em cada área de conhecimento.

¹⁴ Tradução livre de: “La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. (CARLINO, 2005, p. 21)

Presente nos muitos espaços virtuais, suportes e portadores textuais digitais, inúmeras ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, a escrita continua sendo o eixo no qual se apoia a maior parte dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Por isso, o conceito de letramento ganhou múltiplas dimensões. Compreendido como “estado ou condição” de saber ler e escrever em situações sociais corriqueiras, o conceito de letramento expandiu-se enquanto fenômeno inerente ao desenvolvimento de competências leitoras e escritoras associadas a contextos específicos.

Como objeto social, a escrita é utilizada em diversas situações e contextos, com diferentes formas, funções e finalidades. Portanto, os fenômenos dela decorrentes, trazem implícitos elementos culturais, sociais, políticos, religiosos, históricos e regionais.

Nesta perspectiva, ao responder ao questionamento: Como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo? Levamos em conta a “variedade de práticas” em que é possível a aplicação dos saberes e conhecimentos sobre a língua escrita, sinalizando que o conceito de letramento se constituiu a partir de contextos específicos, conferindo ao termo o poder de ressignificação e reinvenção. Por isso, a expressão letramento acadêmico, em muitos casos, é carregada de sentido hegemônico estabelecido nos tradicionais pilares das relações de poder que sustentam a educação formal como um todo e, de forma específica, os níveis mais elevados de ensino, historicamente elitizados – a educação superior, por exemplo.

Ao apropriar-se da escrita nos diversos níveis e modalidades, a educação formal institucionalizou os modos de ser leitor e escritor, definindo normas e convenções de aplicabilidades da escrita nesses espaços. Portanto, as competências leitoras e escritoras dos estudantes são definidas pelas instituições, assim como, as convenções e normas voltadas para as especificidades textuais científicas.

Apoiando-se nos referenciais de letramentos institucionalizados, as escolas, bem como universidades, acabam tornando-se guardiões dos modos de letramentos que envolvem a leitura e escrita formal. Dessa forma, as diversas possibilidades de ser letrado não são reconhecidas, nem legitimadas.

A condição “imigrante” do estudante egresso da educação básica impõe-lhe urgência em aprender novos modos de acessar e produzir conhecimentos como, os dialetos contextuais e a condição de novo acadêmico. Vê-se diante da necessidade de assumir, em curto espaço de tempo, o protagonismo num processo de ressignificar-se na própria trajetória estudantil, a fim de desenvolver competências leitoras e escritoras que atendam às demandas do ser acadêmico.

Por fim, este artigo propôs a reflexão sobre letramento, formas de ser letrado e letramentos acadêmicos. Esse tema que diz respeito à formação leitora e escritora desde as primeiras etapas da Educação Básica até a Educação Superior. Ele compreende que os letramentos são constituídos em processos de apropriação da leitura e escrita permeados de intencionalidades e repertórios específicos, em eventos e práticas imersos em determinados contextos.

À guisa de uma conclusão e frente ao panorama discutido na presente investigação, sugerimos que o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras voltadas para a escrita científica depende da capacidade da IES em estabelecer relações mais inclusivas e de corresponsabilidade os processos de letramentos, tornando menos tensa a formação leitora e

escritora dos novos acadêmicos, ou seja, contribuindo com os letramentos acadêmicos. Além disso, os cursos de graduação e pós-graduação, por exemplo, ao nosso ver, necessitam também reforçar e implementar, em seus objetivos formativos na trajetória estudantil, o letramento científico como uma competência a ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da formação e não criar-se a expectativa de que ele já deveria ter sido desenvolvido antes. Por conseguinte, também acreditamos que cabe à educação superior fortalecer o desenvolvimento do letramento científico como uma postura formativa de modo a promover maior inclusão e redução de assimetrias educativas oriundas dos estudantes.

Referências

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285/231>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Planalto**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua – PNAD. **IBGE**, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, v. 6, n. 20, p. 409-420, enero/marzo 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy **La escritura académica en Venezuela**: investigación, reflexión y propuestas. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes, 2014.

_____. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. **Enunciación**, v. 22, n. 1, p. 110-124, enero/junio 2017. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Leer textos científicos y académicos en La educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. **En Por los caminos de los semilleros de Investigación**. Medellín: Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín, 2005a.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-125, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**; Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 13 ed. Cortez, São Paulo, 2005. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em Educação – v.2

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/2334>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KLEIMAN, Angela. LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 13 abril 2021.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno. **Verbetes educação básica.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-basica/>>. Acesso em: 3 fev 2021.

SILVA, Elizabeth Maria; ARAÚJO, Denise Lino. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf>>. Acesso em: 5 fev 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Educational review on the effect of tourism on the improvement of the environmental conditions of the towns of the city of Taleghan (Iran)

Análise educacional sobre o efeito do turismo na melhoria das condições ambientais das cidades da cidade de Taleghan (Irã)

Leili Tamimi*
Hamid Jafari**
Katayoon Alizadeh***
Hadi Qanbarzadeh Darban****

Abstract

In this study, the effect of second home tourism on improving the environmental conditions of villages in the central part of Taleghan city (Iran) has been investigated. The research method in this research is descriptive-analytical and the required information has been collected in the field and non-field. The research tool is a questionnaire that validity and reliability have been confirmed through Delphi technique and Cronbach's alpha coefficient. After collecting and processing the data, descriptive and inferential statistical methods were used. SPSS software has been used to answer the research hypotheses and to perform calculations. The findings show that second home tourism has been able to have positive effects in improving the environmental conditions in the lives of villagers. tourism of second homes in the village leads to the development of villages and development of green spaces and collection of sewage and garbage of villagers and stabilization and improvement of rural housing, improving the condition of roads and beautification with rural landscapes, improving the environment and physical development of villages and creating educational and communication facilities, improving health services in the village, improving the quality of rural roads, improving worn-out rural structures and establishing the facilities and services required by the village.

Keywords: Tourism Effects. Environmental Conditions. Rural Development.

* Department of Geography and Rural Planning, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran ; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-4272>; Email: leilatamimi@gmail.com

** Department of Geography and Rural Planning, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran ;Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5570-2064>; Corresponding Author Email: jafari1421@mshdiau.ac.ir

*** Department of Geography and Rural Planning, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6038-4304>; Email: K-alizadeh@mshdiau.ac.ir

**** Department of Geography and Rural Planning, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3530-5974>; Email: hadi_qanbarzadeh@yahoo.com

Resumo

Neste estudo, foi investigado o efeito do segundo turismo doméstico na melhoria das condições ambientais das aldeias na parte central da cidade de Taleghan (Irã). O método de investigação nesta investigação é descritivo-analítico e a informação necessária foi recolhida no terreno e fora do campo. O instrumento de investigação é um questionário cuja validade e fiabilidade foram confirmadas através da técnica Delphi e do coeficiente alfa de Cronbach. Após a recolha e processamento dos dados, foram utilizados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. O software SPSS tem sido utilizado para responder às hipóteses de investigação e para efectuar cálculos. Os resultados mostram que o turismo de segundas residências na aldeia tem tido efeitos positivos na melhoria das condições ambientais na vida dos aldeões. O turismo de segundas residências na aldeia leva ao desenvolvimento de aldeias e ao desenvolvimento de espaços verdes e recolha de esgotos e lixo dos aldeões e à estabilização e melhoria da habitação rural, melhorando o estado das estradas e o embelezamento com as paisagens rurais, melhorando o ambiente e o desenvolvimento físico das aldeias e criando instalações educativas e de comunicação, melhorando os serviços de saúde na aldeia, melhorando a qualidade das estradas rurais, melhorando as estruturas rurais desgastadas e estabelecendo as instalações e os serviços requeridos pela aldeia.

Palavras-chave: Efeitos do Turismo. Condições Ambientais. Desenvolvimento Rural.

Introduction

The expansion of the second houses is one of the important phenomena of the twentieth century. Due to the tourism situation of the second houses and its relationship with various social activities, the occurrence of environmental changes and socio-cultural effects on rural communities is inevitable. Since tourism has a relationship with the natural environment and social activities, it can have positive or negative effects and consequences in this field. In this regard, increasing migration, reducing visual beauty - villages - destroying beautiful rural landscapes - limiting construction for the host community - increasing land prices (Sharples, 2001). And against beautifying villages, creating temporary or permanent employment, increasing income for local stores and expanding facilities. In rural areas, one of the effects of this tourism model is related to improving the quality of life.

The growth and development of tourism can cause profound changes in many objective and mental indicators and macro-socio-cultural and environmental characteristics of the destination communities. In this regard, tourism as a basic activity can provide the main contexts for improving the quality of life of local residents. Therefore, in the present article, an attempt will be made to study the effect of second home tourism on improving the environmental conditions of the studied villages and to identify the existing Issues and problems in the field of further effect of this phenomenon and to provide appropriate solutions.

The effects of second home tourism

Second houses are among the phenomena that significantly affect the development of social indicators and rural welfare. The owners of second homes are tourists and therefore the effects of second home tourism are similar to the effects of other forms and patterns of tourism. Of course, the tourism characteristics of the second houses, such as the long stay in the destination area, indicate that some of the effects are more visible (Park, 2009). The tourism

effects of second homes are different from place to place. They argue that the different perspectives of second homes depend on the local situation. In areas where second homes predominate and these homes arise from the conversion of permanent homes, the conditions are different against the point of how the local community can react to the factors causing the effects in comparison with the areas that have been considered with the aim of building second homes in the suburbs (Rezvani et al., 2011).

Second house tourism, like other patterns of rural tourism, can have several effects on rural areas. In some cases, these effects are beneficial. For example, old houses in villages may be rebuilt or converted into new ones, which in addition to beautifying villages, also provide temporary or permanent employment for rural people. Increase the income of local shops and provide other facilities. However, expanding the ownership of second homes can have negative effects on rural areas. In this regard, Wall and Smith believe that the expansion of second homes can damage the rural environment by disrupting the visual beauty of villages and destroying vegetation. In their opinion, in the expansion of second houses in rural areas, little attention has been paid to their beauty and balance. (Rezvani et al, 2005).

Environmental effects

Owning a second home does not Always have an environmental effect. But non-compliance with the principles of tourism, increases environmental pollution in rural areas. This pollution may be superficial, such as dumping garbage in public spaces or audio and video, such as road traffic and pollution of landscapes due to the development of tourism facilities, it may also lead to the destruction of natural beauty because many original areas And natural beauty is transformed in this process and loses its charm. (Kazemi, 2006: 116). In a comprehensive study of the effects of the second home tourism environment conducted by Hiltonen (2007), this type of tourism has some negative effects on the physical environment such as wildlife degradation due to clearing and degradation of vegetation, pollution through sewage sediment, especially near lakes, rivers and the sea.

Environmental issues of second homes are often unstable. Which has important effects on water supply, sewage system, waste increase and Second houses mainly increase the cost of providing infrastructure, additional services, such as garbage collection and water supply, etc. On the other hand, the development of second houses can destroy the beauty and visual value of villages, destroying agriculture landscapes and the reduction of tolerance capacity due to the increase in the number of temporary residents harm the rural environment. In general, second home tourism in many parts of the world, including in rural areas of the country, has adverse environmental effects on the rural environment and endangers its sustainability.

Research history

Fredrik (2011) examining the development of second homes and their consequences in Norway. The results show that the differences between the two micro and macro levels, Local and rural elites, especially those dealing with direct economic benefits in the second home

sector, are positive and correct. There is more development and at the local management level, there is more resistance than second homes. However, due to the large investment, the high growth rate in the increase in the number of second homes seems to have been due to increased local support. (Fredrik, 2011).

Vepsalainen (2011) examined the prospects of second homes in Finland. The results showed that these houses are used as quiet and living areas to experience a traditional rural life style and activities related to traditional leisure and recreation. Kaltenborn et al (2009) examined the second homes in the mountainous regions of Norway. The results showed that the environmentalist attitude has a greater role in relation to the development of this type of tourism. In contrast, the development of infrastructure has had little effect on the construction of second homes in the region.

Jomehpour and Ahmadi in a study entitled “The effect of tourism on sustainable rural livelihood” (2011) conducted a case study of Barghan village in Savojbolagh city. And the general results of this study showed that tourism in the village of Barghan has a very limited effect from an economic point of view and tourism from an environmental point of view has not had a positive effect. In the same way, Akbarian and Jaberi (2012) in the study of the environmental effects of tourism of second homes in rural areas with emphasis on the host community Case study: mountain villages of Alborz province. Findings showed that the growth and expansion of tourism in this area is spontaneous and unplanned, therefore, it has adverse consequences such as pollution of water resources, destruction of natural landscapes and gardens, especially the destruction and change of use of agricultural lands in the area.

Dadourkhani et al. (2013) in the study of the role of second home tourism in physical changes in rural areas a case study of Barghan village in Savojbolagh city. Findings indicate that in recent decades, with various physical consequences such as changing the use of gardens and farms, the traditional texture of rural housing, reducing residents' access to residential land, heterogeneous architecture has been associated with inconsistencies in appearance and environmental structure. Ramezanzadeh (2015), to analyze the environmental impact of second home tourism from the perspective of the host and guest community Case study: The villages of Tonekabon district of Dohzar county found that the findings indicate that this type of tourism has spread a lot in Dohzar district and the members of the study community confirmed the negative environmental effects and consequences of second home tourism. But in the field of environmental effects and consequences of this type of tourism, there is a significant difference between the views of local residents and homeowners.

Methodology

This study is a descriptive-analytical method (Akbarian et al, 2012). The method of this Social research is analytical. The researcher uses the method of Social research when dealing with a problem that has occurred in the past and ended in the past. (Naderi and Saif, 2018).

Social research is a systematic and accurate study of the past, and the historian works with great skill on points about an event or a person. Social research is the application of the scientific method to Social issues (Delavar, 2017). This research is in fact a systematic search. In other documents and sources, which contain facts in the field related to the Social researcher's

question about the past. Therefore, historical research necessarily deals with events that have taken place before the researcher's decision to study them (Delavar, 2017).

The independent variable in this research is: tourism effects and environmental conditions are dependent variables. In order to collect the required information, both field and library methods used in the non-field method, books, articles, dissertations and related theses, Internet, information and statistics of relevant departments and organizations, and prepared maps were used. In the field method, the research tool was the use of a Likert scale questionnaire whose validity was assessed and confirmed by Delphi technique and reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient (Kazemi, 2006). The statistical population includes 23 villages in the central part of Taleghan city, which according to the results of the 2016 census had a population of more than 100 people and 30% of them, according to experts, researchers and tourism activists who had the most capabilities related to the research title as Samples are selected. Then, using Cochran's formula, 277 heads of households were selected from a total of 991 households in the sample villages to complete the questionnaire. In this research, descriptive and inferential statistical methods have been used to analyze the data. In inferential statistics, Kolmogorov-Smirnov test was used to determine the normality of variables and T-test, a sample was used to answer the research hypotheses and to perform SPSS software package calculations.

Introduction of the study area

The study area in terms of geographical location is between 50 degrees and 58 minutes to 50 degrees and 87 minutes east longitude and 36 degrees and 11 minutes to 36 degrees and 23 minutes north latitude. Taleghan city consists of 2 central and upper parts of Taleghan and 4 villages above Taleghan, lower Taleghan and between Taleghan and along the river and its area is 953 square kilometers which is located 120 kilometers northwest of Tehran.

Map No. 1 – Political divisions of Alborz province in 2016



Results

Analytical and inferential findings

The effect of the second home tourism on the cleanliness and cleanliness of the village environment.

Table 1 – The status of the effect of second home tourism on the cleanliness and cleanliness of the sample villages

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	2	.7	1.8
medium	58	20.9	10.8
much	132	47.7	61.0
Very much	85	30.7	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information contained in Table 1, the results show that 78.40% of the respondents have evaluated the effect of second home tourism on the cleanliness of rural environments are much and very much.

The effect of tourism of second homes on the development of green space in the village

Table 2 – Status of the effect of second home tourism on green space development

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	0	0	0
medium	48	17.3	17.3
much	149	53.8	71.1
Very much	80	28.9	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information in Table 2, the results show that 82.70% of the respondents considered the effect of second home tourism on green space development to be very much.

The effect of tourism on second homes in the village wastewater collection

Table 3 – Status of the effect of tourism on second homes in the village wastewater collection

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	0	0	0
medium	34	12.3	12.3
much	147	53.1	65.3
Very much	96	34.7	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information in Table 3, the results show that 87.80% of the respondents have evaluated the effect of second-home tourism on sewage collection as very much.

The effect of tourism on second homes in the village garbage collection

Table 4 – Status of the effect of tourism in second homes on waste collection in the village

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	0	0	0
medium	45	16.2	16.2
much	155	56.0	72.2
Very much	77	27.8	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information contained in Table 4, the results indicate that 83.80% of the respondents stated that the effect of second home tourism on garbage collection in the village is very much.

The extent of the effect of second home tourism on strengthening and improving the quality of rural housing

Table 5 – The status of the effect of tourism in second homes in strengthening and improving the quality of rural housing

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	3	1.1	1.1
medium	27	9.7	10.8
much	169	61.0	71.8
Very much	78	28.2	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information contained in Table 5, the results show that 89.20% of the respondents have evaluated the effect of second home tourism on strengthening and improving the quality of housing is very much.

The effect of tourism on second homes in improving the condition of village roads

Table 6 – Status of the effect of improving the condition of rural roads

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	8	2.9	2.9
medium	33	11.9	14.8
much	164	59.2	74.0
Very much	72	26.0	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information contained in Table 6, the results indicate that 85.20% of the respondents considered the effect of second home tourism on the improvement of rural roads to be very much.

The effect of tourism on second homes in beautifying the village

Table 7 – Status of the effect of tourism on second homes in beautifying the village

	Abundance	Percentage	The cumulative percentage
very little	0	0	0
little	0	0	0
medium	41	14.8	14.8
much	159	57.4	72.2
Very much	77	27.8	100.0
Total	277	100.0	

Source: Authors' elaboration.

Based on the information contained in Table 7, the results show that 85.20% of the respondents have evaluated the effect of second home tourism in beautifying rural landscapes are very much.

Research Hypothesis Test

Hypothesis (It seems that second homes tourism has been effective in improving the environmental conditions of the villages).

: H_0 Second houses tourism has not been effective in improving the environmental conditions of the villages. $H_0 : \mu \leq 3$

: H_1 The tourism of the second houses has been effective in improving the environmental conditions of the villages. $H_1 : \mu > 3$

Table 8 – Results of one-sample t-test related to the effect of second homes tourism on improving the environmental conditions of villages

Average	Standard deviation	Value T	meaningful level
3.98	.24	67.15	0.00

Source: Authors' elaboration.

As it is known, the significance level of t-test is less than 0.05, as a result, the equality of the mean of the statistical sample of the research with the number 3, $H_0 : \mu = 3$ rejection and the opposite assumption $H_1 : \mu \neq 3$ is confirmed and According to the value of the average rank in the above table, (3.98), which is more than the number 3, we conclude $H_1 : \mu > 3$ that the assumption is confirmed. That is, most respondents believe that second homes tourism has been effective in improving the environmental conditions of villages. Therefore, the research hypothesis is confirmed.

Discussion

This research was to effect of second home tourism on improving the environmental conditions of villages in the central part of Taleghan city has been investigated. Among the limitations of this research are the lack of available information resources, lack of cooperation of officials and lack of time to do work.

The results showed that second home tourism has been effective in improving the economic situation (income and employment) of rural residents. Therefore, the first hypothesis of the research is confirmed. The results showed that second home tourism has been effective in improving the environmental conditions of villages (Amar, 2009). Therefore, the second hypothesis of the research is also confirmed. The results showed that second home tourism has been effective in improving the condition of facilities and services in villages. Therefore, the third hypothesis of the research is confirmed (Dadvar Khani, 2013).

According to the results, the highest average was allocated to the economic situation. In other words, most of the respondents stated that second home tourism has had a significant

impact on improving their economic situation (Ramezanzadeh, 2015). The next priority was related to the situation of facilities and services in the villages. Environmental conditions have been the last priority from the perspective of the villagers (Vepsalainen, 2010). To strengthen and improve the quality of rural housing, improve the condition of roads and beautify with rural landscapes, improve the environment and physical development of villages and create facilities for educational and communication centers, improve rural health services, improve the quality of rural roads, improve worn rural structures and establish facilities and services needed by the village (park, 2009).

The results obtained in this study are consistent with the research of Jomehpour and Ahmadi, 2011, they in a study entitled “The effect of tourism on sustainable rural livelihood” conducted a case study of Barghan village in Savojbolagh city. And the general results of this study showed that tourism in the village of Barghan has a very limited effect from an economic point of view and tourism from an environmental point of view has not had a positive effect. In the same way. Akbarian and Jaber, 2012, in the study of the environmental effects of tourism of second homes in rural areas with emphasis on the host community Case study: mountain villages of Alborz province. Findings showed that the growth and expansion of tourism in this area is spontaneous and unplanned, therefore, it has adverse consequences such as pollution of water resources, destruction of natural landscapes and gardens, especially the destruction and change of use of agricultural lands in the area Dadourkhani et al, 2013. in the study of the role of second home tourism in physical changes in rural areas a case study of Barghan village in Savojbolagh city. Findings indicate that in recent decades, with various physical consequences such as changing the use of gardens and farms, the traditional texture of rural housing, reducing residents' access to residential land, heterogeneous architecture has been associated with inconsistencies in appearance and environmental structure.

In a general conclusion and based on the studies, suggestions can be made in two formats. On the one hand, there are suggestions for proper organization of land uses in the areas where second homes are created, and on the other hand, suggestions are provided to increase the impact of positive effects and control the negative effects of second home tourism. The need for planning for sustainable tourism in rural areas is essential. In fact, planning is the best way to increase the impact of positive effects and control the negative effects of second homes and prevent the growth of discrete and harmful restraint. Therefore, the main policy in this region should be planning to determine land use and development. Considering the formation of second houses in Taleghan villages, the following measures can play an effective role in increasing the positive impact on improving life and controlling the negative effects of second house tourism.

Conclusion

In general, the results of the present study can be summarized in the following cases. Most of the respondents most often agreed with the effect of second homes tourism on improving the environmental situation. And believe that tourism of second homes in the village leads to the development of villages and development of green spaces and collection of sewage and garbage of villagers and stabilization and improvement of rural housing, improving the condition of roads and beautification with rural landscapes, improving the environment and

physical development of villages and creating educational and communication facilities, improving health services in the village, improving the quality of rural roads, improving worn-out rural structures and establishing the facilities and services required by the village.

The average impact of second home tourism on improving the economic situation The environmental situation The facilities and services of the villages related to their economic situation have a significant impact and the next priority is related to the situation in the facilities and services in the villages and environmental conditions from the perspective of villagers Study is the third priority.

References

- Akbarian, R., Saeed, R., Mohammad Pourjaberi, M. (2012). *Environmental Impacts of Second Homes Tourism in Rural Areas with Emphasis on Host Host (Case Study: Villages of Alborz Province)*, Second Conference on Environmental Planning and Management, Faculty of Environment, University Tehran. <https://civilica.com/papers/1-4459/>.
- Amar, T., Berenjkar, A. (2009). Geographical analysis of the expansion of second homes in rural areas of Bandar Anzali, after the Islamic Revolution. *Journal of Geographical Perspective*, 4(9), 167-175. http://jshsp.iurasht.ac.ir/article_521640.html
- Dadvar Khani, F., Mohammadzadeh, F. (2013). Measuring the Impact of Second House Tourism on the Environment, Rural Areas (Case Study: Summer Villages in the Southeastern District of Babol). *Journal of Geography and Regional Development Reseach Journal*, 20 (2), 56-70. <https://www.magiran.com/paper/1223870>.
- Dadvar Khani, F., Zamani, H., Ghadiri Masoom, M., Asheri, I. (2013). The role of second home tourism in physical changes in rural areas (Case study: Barghan sub-district of Savojbolagh). *Quarterly Journal of Research Rural*, 4(2), 134-156. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=260287>.
- Fredrik Rye, J. (2011). Conflicts and contestations Rural populations' Perspectives on the second homes Phenomrnon. *Journal of Rural Studies*, 27, 89-98. <http://hdl.handle.net/11250/2381663>.
- Jomehpour, M., Ahmadi, SH. (2011). The effects of tourism on sustainable rural livelihood, (Case study: Barghan village, Savojbolagh city). *Rural research*, 2(1), 12-30. https://jrur.ut.ac.ir/article_22749.html
- Kaltenbom, B.P., Andersen, O., Nellemann, C. (2009). *Amenity development in the Norwegian mountain rieved match 17th*, <http://www2.unwto.org/en/content/why-tourism>. <https://journals.openedition.org/viatourism/471?lang=en>
- Kazemi, M. (2006). *Tourism Management*. Samat Publications, first edition.
- Park, M. (2009). Social disruotion theory and crime in rural Commun ities: Comparsons a cross three levels of Tourism growth. *Tourism management*, 30, 67-81. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0047287510363616>
- Ramezanzadeh, M., Rezvani, M., Akbarpour, M. (2015). Analysis of the environmental effects of second home tourism from the perspective of the host and guest community, (Case study: villages of two thousand area, Tonekabon city). *human geographical research*, 47(4), 23-40. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=271259>

- Rezvani, M., Akbarian, R., Saeed, R., Rokanuddin, E. (2011). Comparative analysis of the economic effects of second home tourism with daily tourism on rural areas, with a sustainable development approach. *Journal of Rural Research*, 2(4), 78-90. https://jrur.ut.ac.ir/article_24247.html
- Sharpley, J. (2001). *Rural Tourism*. translated by Rahmatollah Monshizadeh and Fatemeh Nasirzadeh, Volume One, Manshi Publications, Tehran.
- Vepsalainen, M., Pitkanen, K. (2010). Second home countryside. Representations of the rural in Finnish popular discourses. *Journal of Rural Studies*, 26(2), 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.07.002>

Educational analysis on the pathology of the Civil Service Management Law with emphasis on the prevailing systemic approach to various areas of human resource management in government organizations in Iran

Análise educacional sobre a patologia da Lei de Gestão da Função Pública com ênfase na abordagem sistêmica predominante em várias áreas de gestão de recursos humanos em organizações governamentais no Irã

Shirko Khosravi Nia*
Farhad Nejad Irani**
Gholamreza Rahimi***
Seiied Abdollah Hojjati****

Abstract

The purpose of this study is to examine the pathology of the Civil Service Management Law by emphasizing the prevailing systemic approach to various areas of human resource management in government organizations in Iran. The method of this research is descriptive-survey. Statistical samples were selected through quota and judgmental sampling. First, the interview was conducted with a statistical sample and then with the Delphi method of three stages and exploratory factor analysis. The classification of injuries in the Civil Service Law was performed according to the system characteristics in seven categories. The results showed that pathology has been studied in terms of generalization characteristics such as lack of systems, severe bureaucracy and neglect of the environment. This factor can be divided into four categories of recruitment, employment and supply and maintenance of human resources. Other pathologies include ignoring the environment despite extensive communication. According to the results we can said that Civil service management law for various reasons such as inflexibility, uncoordinated subsystems, static, non-dependence and interaction of subsystems, etc. has led to various consequences in the input and output sections of the system in the administrative system of government organizations.

Keywords: Civil Service Management Law. Pathology. Systematic Attitude. Human Resources Strategies.

* Department of Public Administration, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran, <https://orcid.org/0000-0001-6209-3474>; Email: shirkokhosravinia@gmail.com

** Department of Public Administration, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran, <https://orcid.org/0000-0002-5206-0318>; Corresponding Author, Email: farhadirani90@yahoo.com

*** Department of Public Administration, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran, <https://orcid.org/0000-0003-0877-1806>; Email: rahimi62@gmail.com

**** Department of Public Administration, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran, <https://orcid.org/0000-0002-0316-9739>; Email: abdollahbonabi@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é examinar a patologia da Lei de Gestão da Função Pública, enfatizando a abordagem sistêmica predominante em várias áreas de gestão de recursos humanos em organizações governamentais no Irã. O método desta pesquisa é um estudo descritivo. As amostras estatísticas foram selecionadas através de cotas e amostragens de julgamento. Primeiro, a entrevista foi conduzida com uma amostra estatística e depois com o método Delphi de três etapas e análise exploratória de fatores. A classificação de lesões na Lei da Função Pública foi realizada de acordo com as características do sistema em sete categorias. Os resultados mostraram que a patologia tem sido estudada em termos de características de generalização, tais como falta de sistemas, burocracia severa e negligência do meio ambiente. Este fator pode ser dividido em quatro categorias de recrutamento, emprego e fornecimento e manutenção de recursos humanos. Outras patologias incluem ignorar o meio ambiente apesar da extensa comunicação. De acordo com os resultados podemos dizer que a lei de gestão da função pública por várias razões, tais como inflexibilidade, subsistemas descoordenados, estática, não dependência e interação de subsistemas, etc., levou a várias conseqüências nas seções de entrada e saída do sistema no sistema administrativo das organizações governamentais.

Palavras-chave: Direito de Gestão do Serviço Civil. Patologia. Atitude Sistemática. Estratégias de Recursos Humanos.

Introduction

Since human resources are the most important factor and axis of organizations, equipping and preparing these resources to face change is of special importance and all organizations with any type of mission must have the most capital, time and Dedicate the program to raising human beings in different dimensions (Aminnejad et al., 2015). The foundation of any organization is its human resources and for the success of organizations, the most qualified people should be used in the most suitable job positions (Sham et al., 2018). Organizations are social phenomena that are conscious, coordinated and have a relatively clear boundary with the environment and work continuously to achieve a goal or goals (Arman and Joshaghani, 2015).

For the other hand, in the field of human resources, one of the most important and challenging laws that has been implemented in the Iranand has affected many of the current affairs of the Iranis the "Civil Service Management Law". This law in 15 chapters and 128 articles in different chapters with a comprehensive approach to the role, strategies and technology of government duties, organizational structure of agencies, human resources management framework of government agencies, a new model of salaries and benefits of employees, the system of evaluation and management of performance and social security and retirement has been considered (Aminnejad et al., 2015). Considering the various aspects of the issue, including the review of the shortcomings of the previous regulations, the overlap of this law with the previous regulations, its relationship with the General Policy Implementation Law of Article 44 of the Constitution (adopted in 2008) in various fields, especially In the field of executive power and also its relationship with the reform of consumption pattern and productivity of human resources, especially how to improve the consumption pattern in the public sector, it is necessary to examine the law and the principles and principles of each chapter (Ronagh, 2009). According to the Civil Service Management Law in the field of human resources, this problem is more apparent; Because now, with the help of knowledge and

experience, it has been proven that most of the difficulties of organizations and their managers are directly or indirectly related to manpower issues (Mohammadi et al., 2016). Therefore, the pathology of the current situation of Iranian government organizations in terms of human resources is of particular importance with the prevailing systemic approach and design of paths to the desired situation in human resources.

So, the pathology process will be complete if it is comprehensive (Bessel and Kim, 2008). Organizational pathology studies in the first step with various tests, identify the type of disease of the organization and in the next step to treat the disease, strategies and related treatment prescriptions, while creating balance in the system and increasing organizational productivity. Brings positive consequences for society and the organization (Pouras and Berg, 2008). Human capital is defined as the collective knowledge, skills, abilities, and characteristics of employees and managers of an organization that build capacity to gain a competitive advantage, and given the rapid advancement of human knowledge and information, everything is changing drastically.

In the last few decades, we have witnessed the scattered, cross-sectional, expedient and partial, non-systemic, step-by-step or mere step-by-step efforts to solve the complex and intertwined problems of society as a whole and the administrative system in general. Special is not enough and does not lead to a better place (Mirsapasi and Qahramani, 2011). The reason for the inadequacy of this approach has been wisely stated by Peter Singe (1998): We have been taught from childhood that problems must be broken, that the world must be crushed. This seems to make it easier to deal with complex issues. But in fact we pay a very high hidden price for it. We will no longer be able to see the sequence of our actions, and we will lose that inner sense of connection to a more comprehensive whole. Although the understanding of the importance of a systems perspective in macro management has been evident from the beginning of the emergence and growth of the field of management, but at the beginning of the new millennium and given events of great historical importance, the importance of a holistic system perspective is emphasized (Castells, 2006).

Also, the administrative reform is one of the constant actions of governments around the world (Farazmand, 2001). In most of the developed countries of the world, governments have made fundamental changes in the structure and re-creation of government in order to deal with the emerging threats and to satisfy as many citizens as possible (Al-Omari and Al-Omari, 2006). Reconstruction means a fundamental change in government systems and organizations in order to increase the efficiency, effectiveness, adaptability and capacity of innovations (Kheirandish et al., 2016). Our Irandoes not need to make these changes; Because the Iranian administrative system has many problems and damages that eliminating them and building a new, dynamic and efficient system requires a review of existing rules and a fundamental review of all existing norms and institutions (Barati et al., 2013). One of the measures taken in this regard is the Civil Service Management Law. This law, which was approved in 2007 with the aim of solving the problems of the administrative system, was communicated to the government agencies for implementation. The provisions of this law have either not been implemented or have been implemented incompletely (Salehi et al., 2018). The Civil Service Management Law, which was implemented with the aim of integrating administrative systems in all executive bodies and performing partiality and creating proportionality in payment systems in the country, but due to the shortcomings and ambiguities in The performance faced it, over time, and lost its

integrity (Shahlaei, 2017). A law that was supposed to be the breadth of the country's administrative system and included all ministries, government agencies, agencies with public non-governmental organizations, government companies, and all agencies that are required by law to be named or specified. Involvement has become an ineffective law (Maliki et al., 2016).

The areas of human resource management in this study are the systematic performance of tasks based on the chapters of the Civil Service Law, such as; entry into service, employment, appointment and promotion in (system of recruitment, supply and adjustment); Salaries and benefits, salaries and duties of employees, social security in (maintenance and protection system); Employee empowerment is a performance appraisal in (education and improvement system) which has been observed in the researches of Qitani et al. (2017) and Mohammadi et al. (2015). If the human resource management system is not properly designed, managers and employees in this field are not carefully selected and obsessively selected, or at least will not keep pace with the needs of the day. Because the recruitment of appropriate manpower is only part of the human resource management system and the other part is to maintain the quality of manpower and develop their capabilities, which is done in the form of training programs. Also, if a proper evaluation system is not designed, so that there is no difference between good and bad performance, naturally the motivation for useful activities and valuable efforts in people decreases and manpower goes into recession and daily life. Will be guided. Giurian and Rabiee (2002) have written in this regard how many policies are made and compiled at different levels and positions of policy-making and legislation. But when they are in the implementation stage, they do not have the necessary efficiency and effectiveness and face obstacles and problems. Another problem with the way policies is implemented is the lack of a generalist idea. When policy makers or decision makers pay attention to one aspect of the issue and neglect the other aspects, incomplete results will be obtained in practice (Dana Esfahani and Taherpour, 2012). Therefore, the general purpose of the study is to examine the pathology of the Civil Service Management Law with a systemic approach to the areas of human resource management and to provide appropriate solutions for government organizations.

Methodology

Considering that the present study is the pathology of the Civil Service Management Law with emphasis on the systemic approach to the field of human resources and providing appropriate solutions in government organizations (Mirsapasi and Qahramani, 2011). It ultimately leads to a practical model, a fundamental research. In this research, to eliminate the shortcomings in previous research, it uses a qualitative approach (Aminnejad et al., 2015). Therefore, its multifaceted, comprehensive approach is covered in this way and also according to various considerations by experts at the level of the country's employment organization, the country's administrative education organization, Iran University of Medical Sciences, the country's management and planning organization and the social office of the Islamic Consultative Assembly (Maliki et al., 2016). According to the causal conditions, context and intervener, in addition to internal variables, external and environmental variables have also been considered. In fact, this study seeks to address the pathology of the Civil Service Management Law in its true context. One of the different types of qualitative research strategies is the

theoretical method derived from data, which has been considered in this research due to some of its special features (Barati et al., 2013).

For the pathology of the Civil Service Management Law in this research through in-depth interviews related to data theory, the statistical population includes officials of the Employment Organization, Administrative Education Organization, Iran University of Medical Sciences, Management and Planning Organization and the Social Office of the Islamic Consultative Assembly (Aminnejad et al., 2015).

In this research, a combination of purposeful judgment methods and snowball method has been used to select the sample, which is a non-probabilistic method (Castells, 2006). In this method, the work was started by people who were experts in this field and had the necessary criteria, and in addition to research questions, they were asked to introduce other experts in this field. Therefore, except for the first few people who were directly selected by the researcher based on the desired criteria. Other experts have been selected by other experts in addition to the expertise criteria (Farazmand, 2001). On the other hand, the adequacy of sampling is achieved by theoretical sampling method. In this method, sampling continues until the researcher has the most information about the subject of research and knowledge of the phenomenon. In doing this, they use methods that require simultaneous selection and sequential selection of data and their analysis.

Table 1 – Statistical samples

	Organization unit	gender	Academic degree		age	
2	Iran Employment Organization		1	B.A	1	25-35
1	Iran Administrative Affairs Training Organization		3	M.A	4	36-45
1	Iran University of Medical Sciences	8 male			4	46-55
1	Social Office of the Islamic Consultative Assembly of Iran		5	PhD		
3	Iran Management and Planning Organization				1	More than 55
1	Designer of Iran's national employment law	1 female				

Source: Authors' elaboration.

Steps of creating human resource pathology with a systemic approach

The first question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with its emphasis on the prevailing nature of generalization in the field of human resource management in Iranian government organizations?" In response to this question and based on the participants' views, four areas of recruitment, employment and supply and maintenance of human resources were mentioned and the harms of the law in terms of generalization characteristics such as lack of systems, severe bureaucracy and neglect of the environment were examined.

General view

This factor can be divided into four categories: recruitment, employment and supply and maintenance of human resources. According to the officials of the government agencies, the Civil Service Law has covered the systems of recruitment, employment and provision and maintenance of human resources. Some organizations consider the approvals of the National Board of Trustees to attract and retain manpower to be much more effective than the Civil Service Law. Basically, the position of a general law with a general attitude in human resource management is felt. One of the harms of the Civil Service Law is ignoring the environment despite extensive communication.

Table 2 – Results of the holistic feature of the human resources system

features	concept	criteria	code
General view	Current situation	Recruitment system	CE8
		Recruitment system	CE24
	harm	Supply system	CE16
		Human resource maintenance system	CE37
		Education system	CE41
		Lack of immune system	ST3
		Lack of health system	ST67
		Lack of competency system	ST8
		Strict bureaucracy to respond to the client	ST86
		Ignore the environment despite extensive communication	ST57

Source: Authors' elaboration.

The second question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with emphasis on the nature of coordination between system components (principle of non-conflict) in the field of human resource management in Iranian government organizations?" In response to this question, and from the point of view of the participants, there is a clear discrepancy between the law on public administration and the field of human resources.

Inconsistency

One of the weaknesses of the Civil Service Management Law is the inconsistency between the components of the system. Thus, before the adoption of the management law in the country, there was a national employment law, and after that, the payment system was created, with the greatest focus on the payment system. Civil Service Management Law in two parts, the first part of which is the Law on Public Administration and the other part is the field of human resources. The main idea of the formation of the country's management law has been influenced by the word modern government management. In its content, there are roots of assignments, privatizations, etc., which form the keywords of the first two chapters. In the field of human resource management, there is no coordination between these two main parts. If we want to act on the basis of modern government management. We have to give the authority to

the managers and they manage it and ask them to respond, including the authority to recruit and provide services to the manager. Because we want to dominate management. Another disadvantage is the lack of coordination between the service compensation system and the competency system. Service compensation is not defined for qualified individuals. One of the harms of civil service law is ignoring knowledge management in civil service law.

Table 3 – Results of the characteristics of inconsistency and coordination of the human resources system

feature	concept	index	code
Consistency and inconsistency	Harm (Inconsistency between the Department of Public Affairs and the field of human resources)	Do not outsource administrative affairs	MT3
		Lack of performance-based payment system	MT5
		Lack of transparency of central justice in the system of attraction	MT18
		Lack of delegation to managers in the field of recruitment	MT21
		Lack of incentive incentives to provide services to qualified people	MT29
	Current situation (Coordination between the Department of Public Affairs and the field of human resources)	Career promotion based on the educational system	MS5
		In line with payment with the education system	MT11

Source: Authors' elaboration.

The third question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with emphasis on the nature of interdependence and interaction between system components (principle of combined thinking) in the field of human resource management in Iranian government organizations?" In response to this question and based on the participants' point of view, interaction and non-interaction between the components is observed.

Dependence and interaction between system components (principle of hybrid thinking)

One of the disadvantages of the Civil Service Law is the lack of attention to detail, which has led to the interaction and dependence between the components of the system. The lack of a schematic and unified picture of the implementation processes of the Civil Service Law in the field of human resources with the slightest changes confuses people, which has led people to make decisions based on experience. Government officials believe that the interaction of the components does not lead to synergy, but has caused many problems.

Table 4 – Results of the nature of dependence and interaction between components of human resource systems

feature	concept	index	code
Dependence and interaction between system components (principle of hybrid thinking)	Harm	Managers' mental perception of the	KT4
	(Lack of dependence and interaction between components)	concepts of civil service such as retirement	KT6
		Lack of schematic and single image of the executive processes of the Civil Service Law	
		Do not anticipate changes	KT14
		Individual experiences in the face of change	KT13
		Lack of maintenance of capable people due to the weakness of the compensation system	KT15
		Restrictions and simplifications throughout the law	KT24
	Current situation (Dependence and interaction between components)	Interaction between system components through board decisions	KM8

Source: Authors' elaboration.

4-The fourth question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with its emphasis on getting feedback on the performance of system components in the areas of human resource management in the Iranian government organization?" In response to this question and based on the view of the participants, there is no feedback on the performance of the system to amend the Civil Service Management Law.

Feedback from system component performance

Each organization has defined different indicators to measure the performance of human resources. Based on performance points, rewards are considered for employees. However, the performance of human resources can be attributed to the performance of the Civil Service Law, which is not provided for in the Civil Service Law. Also, fundamental review of the law, lack of a clear regulatory system, failure to determine evaluation criteria in the implementation of the law, failure to determine regulatory authorities, lack of commitment of law enforcement officials, self-interest of employees and lack of mental discipline in enforcement are the main reasons for feedback.

5-The fifth question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with emphasis on paying attention to dynamic system processes (instead of static processes) in the field of human resource management in Iranian government organizations?" In response to this question and based on the participants' views, they expressed the weaknesses of static processes and dynamic system solutions.

Pay attention to dynamic system processes (instead of static processes)

All the officials of the governmental organizations unanimously believe that the processes of the system are static, which are due to the modeling of developed countries and do not pay attention to the work environment and the characteristics of the employed person. Therefore, in most of the topics, the generalities are addressed and the uniformity of job description is considered in the same way for all organizations, regardless of the specialization and working hours and the type of work of the individual. Therefore, the processes of the human resources system are completely static and uniform, which has created many problems due to this feature.

Table 5 – Characteristic Results Paying attention to the dynamic processes of human resource systems

Features	concepts	indexes	codes
Pay attention to dynamic system processes (instead of static processes)	Harm (Weaknesses of static processes)	The entry of unworthy people through the weakness of the service law	AC1
		Law enforcement perception based on personal interests and resources	AC9
		Uniformity of job descriptions for all government organizations	AC15
		Modeling processes from developed countries regardless of Iran's environmental conditions	AC19
		Finality of the law regardless of the time	AC23
		Inflexibility	AC25
	Current situation (Dynamic solutions)	System Dynamics Tool Regulations	AM3
		Digital technologies as quasi-dynamic structures	AM6

Source: Authors' elaboration.

The sixth question asked of the participants in the interview was "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with emphasis on the nature of the system's environmental relationship in the areas of human resource management in Iranian government organizations?" In the previous question, it was stated that the human resources system does not have dynamism and interaction; which has also affected the nature of environmental communication. Officials of government organizations have addressed the issue from the perspective of customer service, the perspective of underlying factors, internal and external labor force, adaptability or non-adaptability, and the perspective of conflict of delegation to organizations in relation to the environment.

Table 6 – Results of environmental communication characteristics of human resource systems

Features	concepts	Indexes	code
System environmental communication	Customer service perspective	Not helping to improve the country's business environment	EC5
		Lack of proper regulations for labor market preparation	EC8
		Lack of proper implementation of labor market training law	EC13
		Non-compliance of labor market training regulations with the Civil Service Law	EC15
	Perspectives of contextual factors	Lack of attention to a worthy performer	EC18
		Lack of competition with the private sector in the Civil Service Law	EC19
		Lack of proper maintenance tools	EC23
	Internal and external labor force	High labor demand to enter foreign markets	EC28
		Reduction of qualified forces	EC31
	Adaptability or non-adaptability	Lack of willingness of employees to improve knowledge and skills	EC32
		Law enforcement regardless of individual merit	EC36
	Conflict view of delegating tasks to organizations	Assign tasks from one organization to another	EC38
		Ambiguity in performing tasks due to the presence of multiple executors	EC41

Source: Authors' elaboration.

The seventh and eighth questions asked to the participants in the interview were: "What are the disadvantages of the Civil Service Management Law with emphasis on the characteristics of inputs (outputs) and outputs (outputs) of the system in the field of human resource management in Iranian government organizations?"

Inputs and outputs of system

The input of the human resource management system includes recruiting, meriting people, retaining human capital and compensating for services. The output of the human resources system is related to job performance and the pension system. Thus, the Civil Service Management Law for various reasons such as inflexibility, uncoordinated subsystems, static, non-dependence and interaction of the subsystem, etc. has led to various consequences in the input and output parts of the system. Consequences of entering the system include lack of recruitment of qualified manpower, central taste in employment, inability to retain manpower, non-payment of wages based on performance and lack of job and job characteristics. Also, the consequences of the system output include increasing the unemployment rate of the society, poor job performance, inefficiency due to inefficiency of the system, lack of attractiveness for retirement, job dissatisfaction, inefficiency and productivity of the human resources system, lack of delegation to managers, lack of specific promotion processes.

Table 7 – Characteristics results of inputs and outputs of human resource systems

features	concepts	indexes	code
System inputs and outputs	Harms of system inputs	Lack of decent manpower	IN5
		Central taste in hiring	IN8
		Inability to retain manpower	IN12
		Non-payment of wages based on performance	IN16
	Harms of system outputs	Lack of job and job characteristics	IN18
		Rising unemployment in the community	OU6
		Poor job performance	OU8
		Inefficiency due to inefficiency of the system	OU9
		Lack of attractiveness for retirement	OU11
		Job dissatisfaction	OU16
		Inefficiency and productivity of the human resources system	OU18
		Not delegating authority to managers	OU21
Lack of specific upgrade processes	OU23		

Source: Authors' elaboration.

After determining the final list of violations of the Civil Service Law, managers of government agencies and experts were asked to comment on the effectiveness of each of the identified components in identifying injuries based on a systemic approach based on the five Likert scale.

Results

In the first round, Delphi experts have identified a list of components of the pathology of national law in the field of human resources with a view to systemic features. They were also asked to add and suggest the components they wanted in this list, in addition to the activities and components available. Examination of the answers to open-ended questions in the first-round questionnaires showed that the activities or factors suggested by the respondents were not conceptually identical to the literature, which was added for the second round. In all stages, determining the importance of factors in the form of the likelihood spectrum in each round for each factor, the average responses of panel members in the previous rounds and the response of each person were separately informed to the respondents. In this study, a five-point scale and a Likert scale were selected, including very high to very low impact options.

In this study, Kendall coordination coefficient was used to determine the degree of consensus among panel members. This comparative coefficient is used to determine the degree of coordination and agreement of several ranks related to N object or person. The value of this scale is between 0 and 1. 9 members of Delphi panel have completed the questionnaire. Finally, Kendall's coordination coefficient has improved significantly after three periods.

Table 8 – Calculation of Kendall coefficient for statistical results in the first to third stage of Delphi

Items	First period		Second period		Third period	
	number	Kendal coefficient	number	Kendal coefficient	number	Kendal coefficient
Injuries related to generalization	9	0.43	9	0.51	9	0.67
Disorders related injuries	9	0.50	9	0.5	9	0.68
Injuries related to coordination	9	0.61	9	0.73	9	0.75
Damages related to the law enforcement environment	9	0.50	9	0.54	9	0.68
Injuries related to domestic and foreign labor	9	0.71	9	0.73	9	0.80
Adaptability or non-adaptability	9	0.53	9	0.64	9	0.73
Incoherence	9	0.61	9	0.72	9	0.76
Damages related to dynamic processes	9	0.53	9	0.64	9	0.67
Feedback on the performance of system components	9	0.52	9	0.61	9	0.67
Damages related to the lack of interdependence between components	9	0.63	9	0.65	9	0.69
Injuries related to input properties	9	0.65	9	0.63	9	0.74
Damages related to the properties of the outputs	9	0.62	9	0.73	9	0.77

Source: Authors' elaboration.

Investigating the results of violations of the Civil Service Management Law in the field of human resources based on the characteristics of the systemic attitude resulting from exploratory factor analysis

Figure 1 – Violations of the Civil Service Law in the field of human resources based on the characteristics of the systemic approach

<p>Features of general view</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lack of safe system • Lack of healthy system • Lack of meritocracy system • Severe Bureaucracy to customer response 	<p>Features of coordination and inconsistency</p> <p>Inconsistency</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do not outsource administrative affairs • Lack of performance-based payment system • Lack of transparency of central justice in the employment system • Lack of motivational incentives to compensate for deserving people <p>Coordination</p> <ul style="list-style-type: none"> • Career promotion based on the educational system • Alignment of payment with the educational system
<p>Features of environmental communication of system</p> <p>Customer service delivery viewpoint</p> <ul style="list-style-type: none"> • Not helping to improve the business environment • Lack of proper regulations for preparing the labor market • Lack of proper implementation of labor law training law • Non-compliance of labor market training regulations with the Iranian Civil Service Law 	<p>Perspectives on environmental law enforcement factors</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lack of attention to a worthy performer • Lack of competitiveness with the private sector • Lack of proper maintenance tools <p>Internal and external labor force</p> <ul style="list-style-type: none"> • High labor demand to enter the labor market • Reduction of qualified forces <p>Adaptability or non-adaptability</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unwillingness of employees to improve skills • Law enforcement regardless of individual merit <p>Lack of coherence in the tasks of organizations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assigning the tasks of one organization to another <p>Ambiguity in performing tasks due to the presence of multiple executors</p>

Source: Authors' elaboration.

Discussion

This research, like other studies and researches, is not without limitations. One of the main limitations of the present study was the scope of the Civil Service Law. Although government agencies have used the Civil Service Law in the field of human resources, they have had many interpretations of the law. Therefore, the researcher had to integrate the scattered information in different fields in a relatively long process for analysis. Another limitation of the study was the large number of injuries, which led to the collection and classification over a period of 6 months. Also, values, perceptions, mentalities, perceptions, interests, knowledge and characteristics and knowledge of the researcher and other personal characteristics such as the ability to interact with others, etc. in choosing open source, categories, question design, questionnaire, communication with others and work analysis Lays. This research is not safe from these effects and naturally, the characteristics, knowledge and interests of the researcher have also affected this research, which should be considered as one of the limitations of the research.

Government agencies face many challenges in the areas of recruitment, retention, salaries and benefits, empowerment, performance appraisal, and IT effectiveness. Issues and problems of recruitment and employment in the Civil Service Law, including the lack of operational criteria in Article 41 "Entry into the service and determination of employment qualifications of individuals, implementation of top-down laws, education and experience in Article 70 of the Civil Service Law" And the effective role of managers in accepting people based on ethnic, religious, political and friendship affiliations, non-observance of the principle of equal opportunities for women and religious ethnicities, indefinite increase of entry requirements through Article 43 of the law, individual interpretation of volunteer age, ambiguity in the condition University education in some occupations such as the jobs of the Prisons Organization and security and educational measures, the existence of the condition of not being convicted of corruption contrary to the principle of equality, the ambiguity of the condition of adherence to the law of the Islamic Republic of Iran according to results the ambiguity in the field of general examination materials of the entry of devices, unilateral change of employment laws and regulations and the need to review employment laws with regard to most complaints of the Court of Administrative Justice related to employment. The issues raised in recruitment and employment are consistent with the researches of Rostami (2010), Purkiani et al. (2014), Mohammadi et al. (2015) and Najabatkhah and Faqih Larijani (2015).

Issues and problems of the Civil Service Law in the maintenance sector include the direct influence of the government in the implementation of maintenance processes, ignoring organizational differences and social contexts of organizations, ambiguity in how to maintain the status of official and survey staff, ambiguity in manpower maintenance laws with fixed job insecurity of official employees has been redeemed as a result of evaluations. Ambiguity in the rules of the probationary period, ambiguity in the law of the provision of unemployment insurance for the employees of the executive bodies who are facing redemption or non-renewal of the contract. Ambiguity in the characteristics of employees according to "Article 45; Clause A »The executive body should be aware of the existence of attributes such as merit, creativity, expertise, interest in work, innovation, lack of meritocracy due to ambiguity in 12 competency categories, neglect of employees' career path and shifting values and lack of talent management

to encourage and keep the talents. The issues raised in the maintenance section are consistent with the researches of Azar and Latifi (2008), Harisinejad et al. (2017) and Salehi et al. (2015).

Issues and problems of the Civil Service Law in the field of empowerment include one-sidedness of the staff training system index as empowerment and not paying attention to other indicators of staff empowerment, not paying attention to two dimensions of individual and organization in empowerment, not paying attention to the personality-job fit index Career path is paying attention to general and general skills and not measuring job-related skills, not considering the risk index in employee empowerment, not considering the responsibility index in employee empowerment and not caring about the impact of higher education on future employee empowerment; The issues raised in the empowerment section are consistent with the researches of Attarian et al. (2016) and Salehi et al. (2015).

Issues and problems of the Civil Service Law in the field of salaries and benefits include the interpretation of the law by individuals and different interpretations of salaries and benefits, unfamiliarity of employees in the discussion of payment law, ambiguity of implementation and answering questions and protests of employees. Lack of bylaws, mechanisms and executive instructions of salaries and benefits that are required for the implementation of this law 55 bylaws, irregular payment of wages, difference in payments between different occupational groups despite the same conditions, discrimination in the interpretation of payroll and benefits by managers, inadequacy Increase of salaries with inflation rate and cost of living index, creation of legal gap between retirees, non-observance of the law of coordinated system of payment of salaries of government employees, decrease of purchasing power of retirees and pensioners, dissatisfaction of retirees and pensioners of the Armed Forces; The issues raised in the benefits law section are consistent with the research of Barati et al. (2013), Mohammadi et al. (2016), Najabatkhah and Faqih Larijani (2016) and Shahlaei (2017).

Issues and problems of the Civil Service Law in the performance appraisal section include lack of comprehensive reporting of internal issues and problems of organizations and lack of action plans by government organizations, weakness in individual performance management, lack of motivation indicators, lack of functional skills development program, lack of attention According to the criteria of the executive roadmap for transformation in the administrative system, according to the requirements of the executive body in evaluating the performance of employees, lack of logical relationship between organizational strategy and human capital strategy, not considering the level of accountability and responsibility, taking into account individual characteristics of employees in evaluations. Rewards and punishments and not paying attention to the issue of education and empowerment system of government employees, along with paying attention to the maturity of the knowledge management system, lack of indicators for measuring intelligence (logical intelligence, emotional intelligence, cultural intelligence and spiritual intelligence), lack of preparation and route planning Career advancement, lack of assessment of the suitability of the candidates for management positions with managerial positions, lack of simulated tests to measure the readiness and ability to make decisions are important conditions that the issues raised in the performance appraisal section with The researches of Barati et al. (2013), Attarian et al. (2016) and Mohammadi and Sharifzadeh (2017) are consistent.

Issues and problems of the Civil Service Law The information and communication technology systems have not been used well, and this has led to problems such as the lack of integration of services provided to the people, improvement through Internet portals, the existence of paperwork and long processes in providing services, the existence of information. Accurate and sufficient to make the right decision include lack of training in the use of government services, limiting the provision of services to a certain level due to lack of infrastructure; Which is consistent with the research of Khairandish et al. (2016).

Conclusion

Finally, it is suggested to future researchers that due to the lack of technology such as virtual cloud hosts, online video, web analyst in Iran, in future research, human resources systems with emphasis on information technology systems (employment awareness, systems-based training, Performance evaluation system based on management dashboards, awareness of upgrading and updating instructions, employee participation in social networks to raise the violations of the Civil Service Law and launching a suggestion system, analysis of employee behaviors including entry and exit based on artificial intelligence and ...) should also be considered.

Also, the existence of ambiguity in the implementation of the law is one of the problems in the field of implementation, while the legal texts should be clear, transparent and transparent so that the executors do not have doubts and ambiguities in the implementation and from different interpretations and Avoid with tasteful interpretations. It is suggested that the transparency of the law be addressed by using the approved regulations of the decisions of the Board of Trustees. It is necessary for future researchers to be aware of the regulations before the interview and the questionnaire.

References

- Adel, A., Latifi, M. (2008). Revenue on process requirements and criteria for selecting government human resource managers. *Management Thought*, 2(2), 37-69. http://smt.journals.isu.ac.ir/article_116.html
- Al-Omari, A., & Al-Omari, H. (2006). E-Government Readiness Assessment Model. *Journal of Computer Science*, 2(11), 841-845. [10.3844/jcssp.2006.841.845](https://doi.org/10.3844/jcssp.2006.841.845)
- Aminnejad, K., Memarzadeh, G., & Mobini, M. (2015). Investigating the effectiveness of training courses in employee empowerment, subject to Article 58 of the Civil Service Management Law (Case study: Road, Housing and Urban Development Research Center). *Journal of Development and Transformation Management*, 21, 23-33. http://www.jdem.ir/article_466_3989d1aebc2d2a335890651583e45622.pdf
- Arman, M., & Joshaghani, H. (2015). Designing and validating a model for analyzing the status of the human resource management system. *Quarterly Journal of Human Resources Management Research*, 7(4), 71-94. https://hrmj.ihu.ac.ir/article_18675.html
- Attarian, F., Mirsapasi, N., & Musikhani, M. (2016). Pathology of amending the Civil Service Management Law with the approach of empowering the employees of government

- executive bodies. *Quarterly Journal of Public Management Mission*, 7, (22), 1-16.
http://ijpa.srbiau.ac.ir/article_9591.html
- Bissel, B.L., & Keim, J. (2008). Organizational diagnosis: The role of contagion groups. *The International Journal of Organizational Analysis*, 16(2), 7-15.
https://phad.ph.mahidol.ac.th/research/2558/149_Surachart.pdf
- Brown, D.R., Harvey, D. (1988). "An Experiential Approach to Organization Development", Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. <http://www.hrd-forum.com/wp-content/uploads/2018/05/Organizational-Development-ebook.pdf>
- Castells, M. (2006). *Information Age: Economy, Society and Culture (The Rise of a Network Society)*, Translated by Ahad Aliqlian and Afshin Khakbaz, Tarh-e No Publications, Tehran, Fifth Edition. <http://www.ipcsit.com/vol27/41-ICICN2012-N20009.pdf>
- Dana Isfahani, Z., & Taherpour, H. (2012). Identifying the effective factors on the implementation of Chapter 9 of the Civil Service Management Law (Employee Empowerment) in government organizations, *Quarterly Journal of Development and Transformation Management*, 4(11), 33-49.
<https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=218793>
- Farazmand, A. (2001). *Administrative Reform in Developing Nations*. 1st Edition, London: Praeger Publishing. <https://www.gisoom.com/book/1301750>
- Forouzandeh Dehkordi, L. (2008). Investigating the role of new management theories in the Civil Service Management Law. *Tomorrow Management Magazine*, 7(19), 21-33.
<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=161961>
- Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking: managing chaos and complexity: a platform for designing business architecture* (3rd ed.). Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
<https://www.gisoom.com/book/11218144>
- Giurian, H., & Rabiee, M. (2002). *Decision Making and Determining Government Policy*, Yakan Publications: Tehran. <https://www.gisoom.com/book/1857601>
- Hadavand, M., & Kazemi, D. (2013). A reflection on the modern principles of administrative law in the Civil Service Management Law. *Strategy Quarterly*, 22(67), 127-140.
<http://tahavol.saminattech.ir/WebUsers/tahavol/Journals/jfilep5637126941132101956.pdf>
- Hall Mark, L., Cynthia, A., Lengnick-Hall, Leticia, S. Andrade & Brian Drake (2009). Strategic human resource management: The evolution of the field, *Human Resource Management Review*, 19, 64-85.
<https://www.sjsu.edu/people/stan.malos/docs/251%20Lengnick-Hall%201.pdf>
- Harisnejad, K., Jangjo, Farzad., & Lotfi, A.(2014). An analysis of the probationary period of employment in the Civil Service Management Law. *Administrative Law Quarterly*, 1(4), 89-112. <http://qjal.smtc.ac.ir/article-1-43-fa.html>
- Howard, A. (2004). *Diagnosis for Organizational Change: Methods and Models*. New York, NY: The Guilford Press. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/1834414>
- Kheirandish, M., Hasanpour, A., & Falahzavareh, M. (2013). Pathology of the service compensation system with emphasis on the Civil Service Management Law. *Human Resources Quarterly*, 2(7), 78-99. <https://elmnet.ir/article/1010594-89311>
- Kheirandish, M., Shakeri, Gh., & Ghanizadeh, A.(2016). Pathology of the effectiveness of the use of information technology and administrative services in the Civil Service

- Management Law. *Quarterly Journal of Management of Government Organizations*, 3(14), 56-77. <http://ipom.journals.pnu.ac.ir/>
- Kolb, D. A. & Frohman, A. L. (2012). An Organization Development Approach to Consulting. *Sloan Management Review*, 12, 51-65. <https://learningfromexperience.com/about/David-Kolb-2020-curriculum-vitae.pdf>
- Mirsapasi, N., & Qahramani, M. (2011). The necessity of adapting the approach of fundamental change (macro implementation and based on systemic attitude) to the transformation plan in the administrative system of the Iranto improve and enhance the capability and capability of the government. *Quarterly Journal of Management Research*. 22(88), 1-22. <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=144889>
- Mohammadi, M., & Sharifzadeh, F. (2017). Designing a performance management model with a human resource development approach in the public sector. *Quarterly Journal of Human Resources Education and Development*, 4(15), 133-159. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=361410>
- Mohammadi, M., Alwani, S.M., & Memarzadeh, G. (2016). Designing a governance model for the implementation of human resource policies in the Iranian government (Case study: Civil Service Management Law). *Quarterly Journal of Management of Government Organizations*, 4(2), 13-30. http://ipom.journals.pnu.ac.ir/article_2743.html
- Nadler, D. A. & Tushman, M. L. (2006). A Model for Diagnosing Organizational Behavior. *Organizational Dynamics*, 9(2), 35-51. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=2974>
- Najabatkhah, M., & Faqih Larijani, F. (2016). A reflection on the jurisdiction of the Court of Administrative Justice to hear claims arising from employment contracts. *Journal of Public Law Studies*, 46(2), 231-245. https://jpls.ut.ac.ir/article_58195.html
- Porras, J.I., & Berg, P.O. (2008). The Impact of Organization Development. *Academy of Management Review*, 3, 249-266. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021886394303003>
- Purkiani, M., Salajeqeh, S., & Fezollah Z. (2014). Explaining barriers to policy implementation using centralized group discussion (Case study: Civil Service Management Law). *Quarterly Journal of Management of Government Organizations*. 30(9), 78-90. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=140544>
- Qitani, A., Memarzadeh, Gh., & Mirsapasi, N. (2017). Designing a human resource management model with a socio-technical and ecological approach for the Iranian public sector. *Public Management Perspectives*, 30, 74-57. <http://jpap.sbu.ac.ir/article/view/22689>
- Ronaq, Y. (2009). Civil Service Management Law regulating the relationship between government, people and employees. *Journal of Human Resources*, 2, 23-41. <https://hrmj.ihu.ac.ir/>
- Rostami, V. (2010). Legal review of entry into service and employment in the Civil Service Management Law (Chapters 7 and 8). *Critical Journal of Texts and Programs of Humanities, Institute of Humanities and Cultural Studies*, 10(2), 125-150. <http://ensani.ir/fa/article/272491>

- Salehi, S., Daneshfard, K., Mirsapasi, N., & Goodarzvand, M. (2018). Model of human resources supply and adjustment system (research in the Civil Service Management Law). *Quarterly Journal of Human Resource Management Research, Imam Hossein University*, 10 (2), 75-100. https://hrmj.ihu.ac.ir/article_32464_d53bba827fd76a865f284e4e02631d94.pdf
- Shahlaei, N. (2017). Pathology of the legal system and benefits of the armed forces. *Defense Strategy Quarterly*, 15(59), 1-30. https://ds.sndu.ac.ir/article_104.html
- Shum, C., Gatling, A., & Shoemaker, S. (2018). A model of hospitality leadership competency for frontline and director-level managers: Which competencies matter more? *International Journal of Hospitality Management*, 74, 57-66. [10.1016/j.ijhm.2018.03.002](https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.002)
- Singe, P. (2008). *Fifth Commandment: Creating a Learning Organization*. Translated by Hafez Kamal Hedayat and Mohammad Roshan. Tehran: Industrial Management Organization Publications, Tehran. http://journal.cesir.ir/article_106850_09232b5ff1961ed5b2a5e901b72e289c.pdf

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

v. 12, n. 28, setembro a dezembro 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 Xoxtlán, 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 - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

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