

ISSN 1983-3695 Impresso
ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 13, Número 30, maio a agosto 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. 30 (maio./ago. 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 Emilia 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 Petrópolis – 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 Genuíno Nicodem, fsc – Província La Salle Brasil-Chile

Esther Fragozo 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 Ángeles Rodríguez 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 Rafael Pinheiro

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
Teología de «la hora»..... <i>Theology of “the hour”</i>	10
Jesús Ignacio Panedas Galindo Universidad La Salle Pachuca, México.	
Educación inclusiva: un silencioso efecto mimético y una desconocida trama edipizadora.....	29
<i>Educação inclusiva: um efeito mimético silencioso e um enredo edipiano desconhecido</i>	
Aldo Ocampo González Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile.	
Inovação e interdisciplinaridade: um estudo de caso no desenvolvimento de competências no curso de engenharia civil....	45
<i>Innovation and interdisciplinarity: a case study in the development of competences in the civil engineering course</i>	
Karolina Muniz Freire Maggesi Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Luiz Otávio Moutinho Lopes Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Ana Carolina Cellular Massone Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Carlos Eduardo R. B. Barateiro Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
José Rodrigues de Farias Filho Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Alexandre do Valle Faria Universidade Federal Fluminense, Brasil.	

Clima organizacional de uma instituição de saúde: um estudo sobre a percepção social.....	64
<i>Organizational climate of a health institution: a study on social perception</i>	
Renata Coentrão Universidade Católica de Petrópolis, Brasil. Diana Ramos-Oliveira Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Onde se aprende Odontologia: olhar discente sobre a formação em hospitais e nas unidades de saúde.....	84
<i>Where to learn Dentistry: a student's perspective on training in hospitals and primary health care</i>	
Mércia Lamenha Medeiros Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Milane Costa Alves Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Jorge Artur Peçanha Miranda Coelho Universidade Federal de Alagoas, Brasil.	
A Gestão Escolar participativa na construção de um projeto sociopedagógico atribuído aos representantes de turma.....	94
<i>Participatory School Management in the construction of a socio-educational project assigned to class representatives</i>	
Kelly Maria Gomes Menezes Universidade Federal do Ceará, Brasil. Jhessyca Castro do Nascimento Universidade Federal do Ceará, Brasil.	
Narrativas da prática pedagógica alfabetizadora de professoras no cotidiano escolar rural: implicações reflexivas.....	116
<i>Narratives of teachers' literacy teaching practice in rural school daily life: reflective implications</i>	
Maria Divina Ferreira Lima Universidade Federal do Piauí, Brasil. Joelson de Sousa Morais Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Universidade Federal do Piauí, Brasil.	

Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS) e Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS): uma revisão sistemática.....

137

Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS) and Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS): a systematic review

Luis Henrique Paloski

Faculdade Meridional, IMED, Brasil.

Larissa de Andrade Pereira

Faculdade Meridional, IMED, Brasil.

André Goettems Bastos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Leticia Oliveira Alminhana

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

João André Webber de Oliveira

Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil.

Tatiana Quarti Irigaray

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Relato de caso sobre um menino com síndrome de Rett e práticas pedagógicas inclusivas.....

154

Case report about a boy with Rett syndrome and inclusive pedagogical practices

Juliana Gonçalves Muniz dos Santos

Prefeitura Municipal de Niterói, Brasil.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Brasil.

Suzete Araujo Oliveira Gomes

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem.....

171

Autistic Spectrum Disorder in Higher Education: perspectives and challenges evidenced by university professors in the teaching-learning process

Layane Barbosa Silva

Faculdades Unidas do Norte de Minas, Brasil.

Pâmela Fernandes Almeida

Faculdades Unidas do Norte de Minas, Brasil.

Pamela Scarlatt Durães Oliveira

Centro Universitário FUNORTE, Brasil.

Jadson Rabelo Assis

Centro Universitário FUNORTE, Brasil.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Ronilson Ferreira Freitas

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil.

Do Direito à Privacidade: análise da Proteção de Dados ante o advento da Lei 13.709/2018	192
<i>The Right to Privacy: analysis of Data Protection before the advent of Law 13.709/2018</i>	
Angélica Ferreira Rosa Universidade Federal do Paraná, Brasil. Táís Zanini de Sá Duarte Nunes Faculdades Maringá, Brasil. Nicolle Oliveira Assunção Faculdades Maringá, Brasil.	
Normas para publicação.....	206
<i>Guidelines for publication</i>	<i>213</i>

Editorial

A Revista *Conhecimento & Diversidade* (RCD) é a mais importante publicação *open access* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. A RCD 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, com enfoque em direitos humanos, o que demonstra o quanto a UNILASALLE-RJ prestigia a pluralidade de enfoques, abordagens e metodologias para a difusão do ensino e da pesquisa.

Esta edição apresenta diversos artigos sobre educação inclusiva, inovação e interdisciplinaridade, temas que representam importantes desafios no contexto atual tanto no que concerne ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas quanto à formação de diversos profissionais. Destacam-se os artigos sobre o transtorno do espectro autista na educação superior e o estudo de caso sobre o uso de práticas inovadoras com um discente portador de síndrome de Rett, assim como os artigos que tratam da formação de educadores e profissionais da saúde com enfoque na análise de estratégias de ensino e aprendizagem que realmente promovam uma educação inclusiva.

O leitor encontra neste número também artigos com contribuições relevantes uso de pesquisa empírica que tratam de percepções sobre clima organizacional de instituições de saúde, práticas pedagógicas alfabetizadoras no cotidiano escolar rural, assim como estudos de gestão escolar participativa com foco na atuação de representantes de turma. Tais artigos, ademais dos temas específicos, promovem reflexões sobre o uso de métodos qualitativos de pesquisa e análise de dados.

Outro tema importante no contexto atual é debatido em artigo sobre a Nova Lei Geral de Proteção de Dados, que será aplicada a todas as empresas e estabelecimentos que coletam dados pessoais, e, assim, trata de desafios importantes da gestão educacional em seus diversos níveis.

Importa destacar também as contribuições de pesquisadores doutores da área de Educação, Psicologia e Interdisciplinar de renomadas instituições

internacionais e nacionais que desenvolvem pesquisas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que reafirma a qualidade dos artigos e reflexões apresentadas continuamente nos trabalhos publicados na Revista *Conhecimento & Diversidade*.

Denise Salles
Editora

Teología de “la hora”

Theology of “the hour”

Jesús Ignacio Panedas Galindo*

Resumen

El corpus juánico es muy complejo. La comunidad se expresa en el cuarto evangelio, las epístolas y el apocalipsis. Nuestra investigación intentará demostrar a través del término «hora» que existe una unión histórica, teológica y gramatical entre los tres escritos mencionados. Si es posible, también podremos concluir que es la misma comunidad quien se narra en los escritos en diferentes contextos.

Palabras clave: Comunidad juánica. Corpus juánico. La hora. Cuarto evangelio. Epístolas. Apocalipsis.

Abstract

The corpus of Saint John is too complex. The Johanne community expresses itself in the fourth gospel, the epistles and the Revelation. Our investigation will attempt to prove through the term “hour” that it exists a historic, theological and grammatical union amongst the three previous books. If possible, we may conclude that it is the same community the one that narrates itself in different contexts.

Keywords: Johanne community. Corpus of Saint John. The hour. Fourth gospel. Epistles. Revelation.

* Estudios en filosofía y teología en España y México; Es doctor en Ciencias para la Familia; Actualmente es director de posgrado en la Universidad La Salle Pachuca; E-mail: jpanedas@lasallep.edu.mx

Presentación

Quién es el autor de «corpus juánico» y cuántos libros lo forman, son dos preguntas permanentes desde hace años en la teología. Tanto el cuarto evangelio, como las Cartas y el Apocalipsis han sido objeto de minuciosos estudios para establecer las semejanzas entre unos y otros, para comprobar su interrelación y para concretar su continuidad. Se han propuesto múltiples y diversas hipótesis para solventar estas dos cuestiones.

El propósito de este estudio que presentamos es ir recorriendo los tres libros mediante el concepto «hora», descubrir su contenido en cada uno de ellos e intentar ver sus puntos comunes. Si se puede trazar una línea de continuidad a partir de este término también se puede conocer al mismo tiempo la personalidad de quien fue su autor y del ambiente en el que se movió.

I La «hora» en el cuarto evangelio

Hemos analizado los textos que, a nuestro juicio, se refieren a la «hora» de Jesús. Como consecuencia se han ido excluyendo varios textos cuyo sujeto de la «hora» no es Jesús. Si Jesús es el centro del evangelio tenemos que definir cuál es el significado de su «hora», exclusivamente de ella, separándola de otros textos consecuentes. Aunque distingamos estos textos con relativa facilidad, no queremos decir que dejen de estar ligados de alguna manera a Jesús. Damos a continuación los motivos por los que hemos analizado solamente doce textos que hablan de la «hora» en el cuarto evangelio.

I.1 Las otras horas

I.1.1 Hora con ordinal (Aland, Band I,2)¹

Hay cuatro textos en los que se habla de la «hora», haciendo referencia a alguna parte del día: 1,39; 4,6; 11,9 y 19,14.

Jn 1,39 (Hanhart, 1977: 335-346)

Nos encontramos en un contexto de llamada, dos de los discípulos de Juan Bautista siguen a Jesús. Ya en el v.35 se da una indicación temporal que vuelve a repetirse en el v.39. Se culmina con la aclaración de una hora concreta: la hora décima. Podríamos decir que es la «hora» del encuentro de los discípulos con Jesús. Bultmann le dará el valor del cumplimiento fundamentándose en que el v.10 es el número perfecto según la tradición pitagórica (Bultmann, 1986:70)². El significado es claramente temporal (SCHNACKENBURG I, 1980:346)³. Por

¹ K. Aland incluye estos cuatro textos bajo el epígrafe de a).

² «... die zehnte Stunde ist die Stunde Erfüllung». En la misma página nota 5 añade los textos que explican la concepción que del número 10 tenían los pitagóricos y los gnósticos.

³ «La indicación del tiempo... difícilmente tendrá sentido simbólico; sirve para dar a entender la duración... y fecundidad del diálogo, así como la importancia de la hora para los discípulos: en tal hora entran en comunión con Jesús».

supuesto, que estas expresiones están unidas de alguna manera a Cristo, pero no es la «hora» de Jesús mismo (De la POTTERIE, 1986: 227)⁴.

Jn 4,6

El marco de este versículo es el del encuentro de la samaritana con Jesús en el pozo de Jacob. Jesús le pide de beber porque estaba fatigado del camino. Todo esto ocurría hacia la hora sexta. Algunos identifican con la hora de mediodía, con lo cual se explica que Jesús llegara cansado y sediento. Lo que no parece tan lógico es que la mujer salga de casa para sacar agua del pozo cuando más aprieta el calor. En este texto se podría encontrar un sentido simbólico, ya que en esta hora el sol está en su cénit y representaría al mismo Jesús.

Jn 19,14

En este versículo se nos habla de un momento dentro de la Pascua y de la hora más o menos exacta en la que Jesús comparece ante Pilato (HOMER GIBLIN, 1986:233-237). Se dan todos los detalles espaciales y temporales (19,13) de un acontecimiento tan importante como es el del juicio de Jesús. Algunos autores relacionan este texto con el anterior (4,6) (Ferraro, 1974:117-127), otros, por el contrario no encuentran justificación a esa unión (Thüsing, 1960:99, nota 91). A esto podemos añadir que existe una pequeña variante en 19,14 que en lugar de referirse a la hora sexta se referiría a la hora tercia (SCHNACKENBURG I, 327; 337; METZGER, 1971:252-253).

Hemos unido estos tres textos porque tienen la misma construcción sintáctica, pero ninguno va más allá de una indicación cronométrica⁵. Algunos autores han llegado a explicar la progresión teológica que se veía entre *Jn* 1,39; 4,6 y 19,14. Para ello hacen prevalecer la lectura del Codex alejandrino que en 1,39 sustituye la «hora décima» por la hora sexta (Bruns, 1966-1967:290).

Jn 11,9

En este pasaje se cambia de numeral ordinal. En un ambiente cargado por la enfermedad de Lázaro, Jesús desarrolla el tema de las tinieblas y de la luz. Es un progreso hacia la resurrección. Se sirve de las doce horas que tiene el día para distinguirlo de la oscuridad nocturna. Puede encontrarse un sentido teológico. En esta interpretación existe el problema de la imposibilidad de saber a partir de qué momento empieza a contar las horas el evangelista. Unos autores apoyan la idea de que el recuento de las horas en el cuarto evangelio va de sol a

⁴ Una de las constantes en la «hora» de Jesús es que en ella siempre encontramos una revelación. «Data l'importanza che Giovanni concede alla comunità di Gesù e dei suoi, ci si può chiedere perché egli non ponga l'ajrchv un pó prima, nel momento della vocazione dei discepoli (1,35-51). Se egli non lo fa, è sambra perché Gesù, in quel momento, non si rivela ancora. Questa rivelazione comincia a Cana».

⁵ Reiteramos esta observación porque FERRARO, 1974: 127, llega a la conclusión de que tanto en 19,14 como 4,6, se contiene la «hora» de Jesús: «Il significato pieno è in 19,14, l'ora cristologica il cui contenuto è il Cristo stesso giudice e re che viene consegnato per essere crocifisso, l'ora della rivelazione dell'amore del Padre. In 4,6 questo contenuto cristologico è presente, come in preludio, come in annuncio, comme in antipazione, come in tensione verso la fine».

sol; otros, por el contrario, son partidarios de medir las horas desde la medianoche hasta el mediodía (Walker, 1960:69)⁶. Cuando se intentan pasar a nuestros horarios las indicaciones temporales antiguas hay que tener cuidado, porque no se tiene una opinión clara ni unánime.

I.1.2 La hora de la curación por la fe

Nos referimos al capítulo 4 en donde Jesús cura al hijo de un funcionario real. En los vv.52-53 la hora se utiliza en tres ocasiones. Se combinan la hora teológica y la cronométrica. En el v.52 parece claro que el sentido es material y temporal. El padre pregunta a sus criados la hora del día en que su hijo sanó. Ellos le responden con toda exactitud: ελυθετο ωραν εβδομην (Brown:1979:398)⁷.

En el siguiente versículo ya hay otra interpretación factible. Se está refiriendo a la hora en la que funcionario se encuentra con Jesús. Además, se emplean verbos cargados de contenido teológico (εγνω; εφπιπστευσεν). Se trata del momento en que el hombre entabla relación con el enviado de Dios, con el revelador. La consecuencia es el conocimiento y fe en la palabra de Jesús y en su obra. Puede distinguirse claramente la diferencia entre el contenido de la «hora» cristológica y la hora del funcionario aunque no se puedan separar netamente.

I.1.3 La hora de los discípulos

Denominamos así este apartado porque creemos que son los discípulos de Jesús los sujetos de la hora. En 16,2,4 se habla de la expulsión de la sinagoga. En boca de Jesús hay un anuncio a los discípulos de la inquina que contra ellos demostrarán los judíos. Ya al final del capítulo 15 se comienza este tema (15,18); el mundo los odiará hasta la muerte y sin motivo alguno (15,25; *Sal* 35, 19; 69,5). En *Jn* 16,2 es tajante la aseveración sobre la expulsión. Esto obviamente no puede referirse a que en tiempos de Jesús ya se diera la excomunión (Martyn, 1979:40)⁸. Hay que esperar hasta el año 90 d. C aproximadamente para encontrar las medidas radicales que el rabinismo tomó contra los ex-judíos que ahora pertenecían al movimiento juánico (SCHNACKENBURG III, 1980:158-159).

Todas estas cosas Jesús las dice para que cuando llegue el momento estén preparados. En una línea similar podemos ubicar el texto de *Jn* 16,21:

El contexto habla de la pena que los discípulos tendrán mientras no vean a Jesús y, por el contrario, el mundo se regocijará por su ausencia (*Jn* 16,20). Al final, el llanto de los discípulos se convertirá en gozo porque volverán a ver a su Señor, y el mundo será vencido y destruido. En este ambiente se coloca el símil de la parturienta (Cortes. 1976:466, nota 217)⁹.

⁶ El resto del artículo se ocupa de las posturas que los distintos autores han tomado en la historia de la exégesis respecto a las dos opciones horarias. Estos problemas se hacen extensibles a los otros tres textos que hemos mencionado.

⁷ No tienen mucho sentido las discusiones que se reflejan, sobre si el funcionario tuvo tiempo o no de llegar a su casa (4,50).

⁸ «One scarcely needs to argue, especially in light of the last sentence quoted, that these are words of the Risen Lord, spoken to the Johannean community to guard them in the midst of specific problems. And the problem accented here is the one presented by exclusion from the synagogue.. Analiza este tema en las páginas 37-62. En realidad todo el libro se ocupa de la expulsión siguiendo la estructura del relato de la curación del ciego (*Jn* 9).

⁹ «Por lo que toca a *Jn* 16,21 los dolores de parto son también un medio para llegar al nacimiento del “hombre”, a la alegría que este nacimiento proporciona a la mujer, a los apóstoles (*Jn* 16,20-22,24). La tristeza de la mujer de la parábola sirve de comparación a la de los discípulos (vv.21-22)...».

Sufre fuertes dolores durante el parto que se ven recompensados con creces al ver a su hijo. La hora que aquí se menciona no puede ser la «hora» de Jesús, sino de la mujer. Si nos fijamos en el nivel gramatical, la hora está acompañada por αὐτης refiriéndose a la parturienta. Una conexión de este texto con Jn 19,25-27 es bastante difícil de demostrar (Ferraro, 1974:280)¹⁰.

Respecto a Jn 16,32 ya dijimos más arriba que se refiere a los discípulos como el mismo texto lo confirma. La hora es la de la dispersión y abandono de Jesús ante su pasión.

1.1.4 La hora junto a la cruz (García Moreno, 1991:804)¹¹

Hemos dejado este texto (Jn 19, 25-27) para el final por la gran cantidad de interpretaciones que ha tenido (Thurian, 1962:213-219; Schnackenburg III, 1980:344-347; De la Potterie, 1979:189-202). Tras la repartición de las ropas de Jesús y antes de su muerte encontramos el pasaje en el que el discípulo amado y la madre de Jesús son los protagonistas. Parece claro el paralelismo de esta escena con la boda de Caná (Jn 2,1-11) en el que María es llamada de la misma manera (Serra, 1978:84-85; Ferraro, 1974:280-282). Jn 19 sería entonces la hora de la mujer (Feuillet, 1974).

La presencia destacada del discípulo amado puede orientar la interpretación hacia otros derroteros. Estaríamos entonces en la hora del discípulo, con lo que el papel de la madre pasaría a un segundo lugar (Vanni, 1988:347)¹².

Otro paso sería el que dan los que hablan de la representación simbólica de la figura de la Iglesia en la madre. Acuden al paralelismo con el capítulo 12 del Apocalipsis¹³.

En cualquier caso nunca se refiere a la «hora» de Jesús. Aunque la expresión ἀπ'κεινης της ωρας se aludiera a la crucifixión sería algo tangencial, ya que el verdadero centro de la escena es Jesús exaltado sobre la tierra.

El último texto que nos queda por ver (Jn 5,35) no tiene mayores problemas ya que se refiere directamente a Juan Bautista. Dio luz y testimonio de la verdadera luz y del verdadero revelador.

¹⁰ El autor relaciona ambos textos basándose en que en los dos aparece el término «mujer», también el de la maternidad y el de la «hora». En esto sigue literalmente a Feuillet (1966:179): «...les deux passages ont en effet en commun les trois idées de femme, de maternité et de 'heure...». Nosotros estamos totalmente de acuerdo con Schnackenburg (III, 1980:200): «Una conexión con María la madre de Jesús, a la que en 2,4 y en 19,26 se le llama "mujer", resulta aún más problemática. Tampoco es fácil que "la hora" que persiste en la imagen ("su hora"), tenga algo que ver con la hora de Jesús. Tales interpretaciones se apoyan en el principio discutible de que en un escrito una misma palabra importante mantendría en los diferentes contextos el mismo sentido o alcance». Cuando habla de «tales interpretaciones» está aludiendo a las que pueden encontrarse en la página 517, notas 189-190.

¹¹ Opina que este texto no es de los específicos referidos a Jesús: «En san Juan se repite el uso ordinario que indica un momento cualquiera», en la nota cita algunos textos como Jn 1,39; 4,6; 16,21; 19,27, cuyo uso es temporal; cf. De TUYA, 1979:445-487.

¹² «Accolta nella chiesa di Giovanni, esercitandori la sua funzione di maternità, Maria spinge la chiesa che l'accoglie a rispecchiarsi in lei. Appare allora sulla linea della "Sion", come un simbolo paradigmatico della chiesa stessa. In questo senso si identifica idealmente con la chiesa». Pero realmente en el Apocalipsis la «mujer» se refiere directamente a la Iglesia. (Brown-Donfried-Fitzmyer-Reumann, 1982:229).

¹³ «Pero María, distanciada de los discípulos en el episodio de Caná, hácese ahora madre del discípulo por excelencia, y se convierte ella misma en modelo de fe y seguimiento. Siendo el discípulo amado el testigo por excelencia para el cristianismo joánico, el que María le sea encomendada como a hijo puede indicar que su fe depende del testimonio de él», (Brown-Donfried-Fitzmyer-Reumann, 1982:276, nota 6). «El v.19,27 describe la situación inversa. Se trata ahora del discípulo por excelencia. El sujeto del verbo es aquí ο μαθητης. Este texto, con el v.26... constituye el único pasaje del cuarto evangelio en donde Juan presenta a "el discípulo" de esta forma absoluta», (De la Potterie, 1979:212). «Die Szene ist ein Lieblingsjünger-, kein Marienext», en De Jonge, 1977:285

I.2 La hora de Jesús

Después de justificar qué textos no vamos a analizar porque no se centran en la figura central del cuarto evangelio, pasamos a explicar algunas de las conclusiones teológicas a las que llegamos, fundados en los párrafos que sí desarrollan la hora de Jesús. En este apartado trataremos de desarrollar más específicamente el carácter teológico de la «hora», su contenido y significación dentro de los textos considerados. Será útil también prestar atención a las construcciones gramaticales de las que se sirve el autor del evangelio para transmitirnos dichos contenidos teológicos. El estudio dedicado a la gramática estará siempre en función directa del denso significado que encierra la expresión «hora» en el cuarto evangelio.

I.2.1 Síntesis del valor gramatical

I.2.1.1 El verbo *ερχεσθαι*

Una de las constantes importantes en nuestros textos es la presencia del verbo *ερχεσθαι* acompañando en la mayoría de las ocasiones al término «hora». El empleo de este verbo en el léxico bíblico es muy abundante¹⁴ y también muy variado por lo que respecta a su uso (Aland, Band I,1)¹⁵. Tanto en la versión de los LXX, como en el Nuevo Testamento, además del sentido locativo y translaticio, suele también relacionarse con algunos temas más íntimamente unidos al lenguaje escatológico (Pasquetto, 1982:99). Hablando ya del cuarto evangelio, el verbo *ερχεσθαι* cuando se encuentra referido directamente a la persona de Jesús y cuando además está incluido en algún texto de contenido estrictamente teológico asume distintas acepciones (Pasquetto, 1982: 100, notas 16-19). Todo lo cual no excluye la existencia de textos en los que conserve el valor locativo como en el resto del Nuevo Testamento.

Por lo que respecta al término «hora», únicamente hay un caso en el que se rompe esta constante que hemos apuntado. En *Jn* 2,4 se utiliza otro verbo que es prácticamente sinónimo, pero que tiene algún pequeño matiz divergente.

El verbo *ηκειν* se utiliza en Juan solamente en cuatro ocasiones: 2,4; 4,47; 6,37; 8,42 (Aland, Band I,1). En estos pasajes la idea de venir recibe una orientación particular. Normalmente se habla de venir, pero sin tomar como referencia el punto de partida (*terminus a quo*), sino destacando el punto final de llegada (*terminus ad quem*). El término de destino cobra mayor importancia que el origen de procedencia de la acción.

Este efecto puede verse en *Jn* 8,42. Los interlocutores son los judíos enzarzados en constantes discusiones con Jesús, para terminar diciendo que él procede del Padre (8,42). Del Padre viene y de él ha salido; pero no habla desde el punto de vista del origen, sino desde el destino hacia el que partió.

¹⁴ En todo el Nuevo Testamento aparece en un total de 631 ocasiones: 156 en *Jn*; 111 en *Mt*; 100 en *Lc*; 86 en *Mc*; 54 en *Hch*; 35 en *Ap*; 18 en *1Co*; 16 en *2Co*; 10 en *Rm*; 8 en *Ga* y epístolas de Juan; 5 en *Hb*; 4 en *1Ts*, *1Tm*, *2Tm*; 3 en *Flp*; 2 en *Col*, *2Ts*; 1 en *Tr*, *2P*, *Judas*, véase Morgenthaler, 1958:101.

¹⁵ Pueden apuntarse hasta un total de veintidós combinaciones con preposiciones o con otras palabras existentes en el Nuevo Testamento.

En el texto del capítulo 4 puede verse con mayor claridad el efecto de ηκειν, haciendo referencia en este caso a un sentido locativo. En 4,1 se anuncia el viaje que Jesús hace desde Judea hacia Galilea. En este pasaje se habla de venir, pero la acción se contempla desde el lugar al que se ha llegado, es decir, desde Caná de Galilea.

Jn 6,37 está en la misma línea. Jesús se manifiesta como el pan de vida (6,35). Quien llega a él para alimentarse, nunca más padecerá hambre. Quien llega a él proviene del Padre, por ello lo acoge consigo. Jesús es el que habla y él es el pan para los que el Padre le envía.

En coherencia con los usos anteriores de ηκειν, también Jn 2,4 habla desde el punto de vista terminal de Jesús. Él es quien tiene que acoger la venida de la hora, ya que ésta concluye en Jesús, quien es el término final de la venida de la hora. Desde esta perspectiva contesta a la observación de su madre cuando le dice que no queda vino en el banquete de bodas. La idea que destaca la importancia del término *ad quem*, queda reforzada con el uso del pronombre posesivo (μου). De esta manera la «hora» queda personalizada únicamente en Jesús. Es la hora exclusiva de Jesús, le pertenece únicamente a él. Este es el único pasaje en el que la «hora» está determinada de esta forma tan concreta. Jesús es el que habla y habla de su hora.

Jn 2,4 es el primero de los textos que estudiamos en el que se utiliza la expresión «hora» en sentido cristológico. También es la única vez en todo el cuarto evangelio en que viene acompañada con el pronombre posesivo. En el resto de las ocasiones en que se hable de este término dentro del evangelio se referirá inequívocamente a la «hora» de Jesús.

Siguiendo con ερχεσθαι, pasamos a estudiar los tiempos verbales más frecuentes con que lo encontramos junto a la «hora». Ésta será una de las principales pautas que nos indique su contenido posterior. Podemos clasificar en tres grupos todos los textos: aquéllos que utilizan el presente (2,4;4,21.23;5,25.28; 16,2); aquéllos en los que nos encontramos con un perfecto (7,30; 8,20; 12,23; 17,1); y dos textos escritos en aoristo (12,27; 13,1).

En 12,27 Jesús sabe que ha llegado la hora de ser glorificado (12,23.28). En este contexto la glorificación coincide con su muerte (12,24) y con la entrega de su vida por amor (12,25). Él acepta libremente su misión y se enfrenta a la hora de su propia muerte. La razón que justifica este sacrificio es que verdaderamente «vino» (ηλθον)¹⁶ al mundo para llegar a este momento. Para ciertos autores el aoristo de este texto apuntaría a la encarnación del Λογος (Pasquetto, 1982:68)¹⁷; pero, a nuestro modo de ver, esto sería restringir el campo de acción del mismo Jesús, ya que existe una unidad inseparable entre la encarnación, vida y su muerte-resurrección. Nosotros entendemos el aoristo como referido a todo el proceso histórico que abarca la existencia terrena de Jesús en el mundo, la cual comenzó en el momento de su encarnación y culminó en la cruz.

12,27 es el último texto en el que aparece la hora antes de los denominados «Discursos de despedida». Jn13,1 es la introducción general a dichos discursos y sirve al mismo tiempo para enlazar de alguna manera con todo lo anterior. El evangelista mediante el concepto «hora» acompañado del verbo ερχεσθαι en aoristo (ηλθον-ηλθεν) une las dos partes del evangelio.

¹⁶ Nosotros traducimos el aoristo por un pretérito anterior porque nos parece más exacto. De la Potterie (1986, 112, nota 5) sigue a la Biblia de Jerusalén y traduce el aoristo de este pasaje por un perfecto, lo cual se presta a una mayor confusión.: «Invece di 'sono giunto a quest'ora' della *Bible de Jérusalem*, traduciamo ηλθον con 'sono venuto...', per far risaltare meglio il parallelismo col v.23 che impiega lo stesso verbo: 'eccola venuta...., l'ora...'. Prescindimos de la distinción que hace entre «giunto» y «venuto» para centrarnos en la traducción que hace del aoristo.

¹⁷ «Sul piano grammaticale (ind. aor.), sottolineerebbe invece il carattere «puntuale» della venuta del Verbo...; in concreto, l'evento della Incarnazione».

Quiere hacer un alto en el proceso narrativo para indicar al lector la novedad y particularidad de los acontecimientos que va a relatar a continuación. El final del capítulo 12 funciona como un sumario de todo el ministerio de Jesús (Barret, 1962:13), y 13,1 viene a ser una apertura a los discursos de la Última Cena. Se imponen unos momentos de pausa y de echar la mirada hacia atrás.

El aoristo y la tercera persona del singular que tenemos en 13,1 concentra toda la acción en un único punto. Conviene destacar que el versillo entero se encuentra en labios del narrador, no de Jesús. De alguna manera se está dirigiendo hacia el ministerio público de Jesús que acaba de concluir, y, al mismo tiempo, está preparando al lector para comprender los discursos con que se va a encontrar inmediatamente. En este versículo hay una concentración puntual, propia del aoristo, en la que se indica la venida concreta de la hora de Jesús. Los capítulos siguientes al 13 narrarán el desarrollo de esa hora que Jesús sabe que ha llegado (Barthes, 1953:46-47)¹⁸. Lo que en los primeros doce capítulos se ha ido desarrollando, llega progresivamente a su realización (Brown, 1979:773)¹⁹.

Una vez explicadas las razones que justifican el uso del aoristo en estos dos casos podemos volver sobre la generalidad de los textos y su empleo de *ερχεσθαι*. Su significación es importante para entender tanto el lenguaje escatológico del evangelio en general, como el contenido teológico incluido en el vocablo «hora».

El presente verbal tiene un valor aspectual de continuidad y un valor temporal de actualidad. Puede utilizarse también para transportar al lector de un pasado a un presente creando así el artificio literario de que la acción que se llevó a cabo anteriormente afecta ahora a su misma persona (Blass-Debrunne, 1976 § 321)²⁰. Todos los pasajes estudiados en que el verbo *ερχεσθαι* se encuentra en presente el sujeto que habla siempre es el mismo Jesús.

Cuando el presente verbal adquiere también una apertura hacia el futuro se expresa una tensión temporal de un evento concreto hacia el futuro a través de un proceso continuado (Blass-Debrunner, 1976: § 323)²¹. De esta manera se explica la tensión hacia el cumplimiento de la «hora» que el presente del verbo *ερχεσθαι* incluye en el contenido del término. no obstante, se ha de valorar en todo momento la importancia del presente; no puede hablarse de un anuncio de la «hora» en los doce primeros capítulos del evangelio y de una realización de la hora a partir del capítulo 13: siempre se trata de la misma hora, que se va actuando progresivamente.

¹⁸ «La sua funzione è di riportare la realtà a un punto, e di astrarre dalla molteplicità dei tempi vissuti e sovrapposti, un puro atto verbale, libero dalle radici esistenziali dell'esperienza, e orientato verso un legame logico con altre azioni, altri processi, un movimento generale dell'universo: esso mira a mantenere una gerarchia nel regno dei fatti. Suppone un mondo costruito, elaborato, distaccato, ridotto a linee significative, e non un mondo immotivato, aperto, disponibile. Dietro il passato remoto si nasconde sempre un demiurgo, dio o esecutore; il mondo non è inspiegabile quando lo si narra, ciascuno dei suoi accidenti è circostanziato, e il passato remoto è precisamente quel segno d'operazione con il quale il narratore riconduce le divergenze della realtà a un verbo esile e puro, senza densità né volume o estensione, la cui sola funzione è di congiungere il più rapidamente possibile una causa e un fine».

¹⁹ «El segundo libro describe la glorificación, es decir, «la hora» de la pasión, crucifixión, resurrección y ascensión en que Jesús es elevado hasta el Padre para gozar nuevamente de la gloria que tuvo junto a él antes de que existiera el mundo (17,5)», BROWN, 773.

²⁰ Se trata por lo general de la acción principal, mientras que las circunstancias marginales, o en general aquello que es accesorio, viene expresado mediante una forma temporal de pasado. También los hechos conclusivos de la acción se expresan con un aoristo. Suele ser frecuente en el uso popular esta forma de presente con verbos como «decir», «contestar»...

²¹ Este uso es frecuente en el verbo *ερχεσθαι* cuando se emplea para la profecía (*Mt* 17,11), o sin un valor estrictamente profético (*Mt* 24,43) y con los verbos que implican un traslado (*Jn* 8,14).

En *Jn* 4,23 y 5,25 a la expresión «viene la hora» se añade και νυν εστιν. De esta forma se refuerza la línea constante del presente. La partícula νυν describe con mayor énfasis el valor temporal de presente y de continuidad que conlleva el verbo ερχεσθαι. La palabra εστιν repite la misma idea, reforzando la continuidad verbal ya adelantada en la forma ερχεται.

Después de haber analizado el aoristo y el presente sólo nos queda referirnos a los pasajes en los que el verbo ερχεσθαι se encuentra en perfecto. Este tiempo verbal griego también es empleado con una clara intencionalidad por el evangelista. Otra constante que puede apreciarse en la mayoría de los textos sobre la «hora» que vienen acompañados por un perfecto (a excepción de 12,23) es que son empleados por el narrador. Su función es la de indicar una acción realizada en un pasado, pero cuyos efectos perduran hasta el momento presente. De alguna manera está uniendo el pasado con el presente. Se trata, por tanto, de una acción que ha ido completándose (Blass-Debrunner, 1976: § 340-346)²².

Tras este repaso por los tiempos del verbo ερχεσθαι que acompañan a la «hora», podemos comprobar el carácter de continuidad y de proceso que el verbo comunica al sustantivo «hora». Se expresa principalmente el uso del presente y del perfecto, señalando una relación mutua entre ambos. Se evita de esta manera una comprensión de los textos analizados en sentido puntual: la «hora» no tiene un contenido puntual²³.

La hora de Jesús se está desarrollando fundamentalmente en un presente continuo (Paschetto, 1982:117-118)²⁴. El tiempo no se mide cronométricamente, sino cristométricamente (Loewenich, cit por Spicq, 1977:321, nota1)²⁵. La valoración fundamental del tiempo, no cuantitativa sino cualitativamente, de la «hora» se proyecta desde el presente hacia adelante en la experiencia de Jesús. El evangelista ha sabido expresar esta idea de manera magistral teniendo sumo cuidado en el empleo de los tiempos verbales. La «hora» presente ocupa cada momento del ministerio histórico de Jesús manteniendo una tensión permanente hacia el cumplimiento.

²² El perfecto reúne en sí, por decirlo de alguna manera, al presente y al aoristo, reteniendo la duración de la acción completa. El perfecto es más usado por Juan que por los sinópticos a causa de su estilo solemne y enfático. «The imperfect tense is a half step between the aorist (or simple past tense) and the present tense in that it causes the reader to see past action in progress», (Culpepper, 1983:30; «Chiamiamo *perfetto*..., l'intera classe delle forme composte (con *avere* ed *essere*), la cui funzione... consiste nel presentare la nozione come *compiuta* in rapporto al momento considerato, e la situazione *attuale* risultante de questo compimento temporalizzato», (Bourneuf-Ouellet, 1976:89, nota 1).

²³ Contra G. Ferraro opinamos que la dimensión del contenido de la «hora» se desarrolla dentro de un proceso continuo, no en un punto concreto en el que se encierra el presente «Di questa '*hora*' di Gesù si può ben dire che essa non ha dimensioni, che è puntuale. Essa opera il passaggio dal tempo all'eternità, opera l'irruzione dell'eternità nel tempo. Gli avvenimenti si svolgono, secondo la successione inevitabile della temporalità, ma il mistero designato della '*ora*' di Gesù è unico, e l'*ora*' che lo designa partecipa questa unità e unicità, questa irripetibilità, questa puntualità della irruzione definitiva dell'eschaton nella storia e assunzione definitiva del tempo nell'escatologia», (Ferraro, 1974:300).

²⁴ La doble serie de textos que se mencionan sobre la hora no tienen nada de contradictorios, si se penetra en el dinamismo interno del lenguaje escatológico juánico. «Dal momento che per lui la vita, la morte e la salvezza hanno la loro ragion d'essere in rapporto a Cristo è lecito asserire che il futuro non è mai soltanto 'futuro'. esso dice sempre ordine a una situazione presente. Chi crede in Cristo è inserito, fin d'ora, nella dinamica della vita e sfulge, perciò stesso, al dominio della morte».

²⁵ «Toutes les conceptions théologiques chez Jean sont en même temps christologiques. Le parfait et le présent supposent toujours l'aoriste».

I.2.1.2 Complementos gramaticales del sustantivo «hora»

Otros elementos gramaticales a tener en cuenta respecto al sustantivo «hora» son los modificadores que lo acompañan. En siete de los trece textos que hemos estudiado, el sustantivo «hora» va acompañado por el artículo determinado (2,4; 7,30; 8,20; 12,23.27; 13,1 y 17,1). Los seis restantes van sin artículo (4,21.23; 5,25.28; 12,27; 16,25).

I.2.1.2.1 Hora con artículo

Cuando el artículo acompaña a un nombre tiene doble función:

a) individual: *individúa y particulariza al sustantivo al que acompaña de entre los demás de una misma especie;*

b) genérica: *está refiriéndose a un concepto universal y amplio.*

Cuando el artículo tiene un valor apelativo conjuga ambas funciones. Señala una realidad singular y al mismo tiempo el conjunto de todas las realidades relacionadas con el sustantivo (Blass-Debrunner, 1976:§ 252).

De los siete textos en los que aparece el artículo, podemos hacer cuatro subdivisiones atendiendo a otras partículas que junto con el artículo modifican al sustantivo «hora»:

a) Jn 2,4: *este pasaje tiene la particularidad de que emplea el artículo determinado con el pronombre posesivo (μου). Jesús es quien habla y quien refiere la «hora» a sí mismo. Con la combinación de artículo y pronombre personal, Jesús se presenta como poseedor exclusivo de la «hora». Jn 2,4 es primer texto en el que aparece la «hora» de Jesús. La estructura gramatical de este texto fija y asegura de tal manera la pertenencia de la «hora» a Jesús, que en el resto de los pasajes en los que aparezca la «hora» habrá que distinguir la «hora de Jesús» de cualquier otra.*

b) Jn 7,30 y 8,20: *en estos dos textos el artículo que acompaña a la «hora» se une a un pronombre personal (αυτου). En ambos pasajes es el narrador de la acción quien se refiere a la «hora». Cuando está hablando de la «hora de Jesús» determina más, si cabe, al propio artículo con el pronombre posesivo. El efecto que se consigue es similar al de Jn 2,4, sólo que es el narrador quien menciona la hora de él (su hora).*

c) Jn 12,27: *este versículo tiene una estructura particular. Aparece dos veces el sustantivo hora; una de ellas tiene artículo y la otra no. Es común a ambos casos la presencia del adjetivo demostrativo ταυτη. El demostrativo tiene también una doble función: 1) identifica y concreta al sustantivo al que califica; 2) puede reenviar a una cosa o persona presente o ya mencionada (Blass-Debrunner, 1976:§ 290). En nuestro caso las dos funciones son posibles. Cuando el sustantivo lleva artículo refuerza la identificación del sustantivo. Cuando éste no lleva artículo (ωραν ταυτη) se utiliza el demostrativo para referirse a una hora concreta, no a la hora en general. La segunda función también es clara, ya que «las horas» de 12,27 se están refiriendo directamente a la «hora» que aparece en 12,23. Este versículo es la primera ocasión en que habla Jesús y se refiere a su «hora» solamente con el artículo. Jesús anuncia que ya ha llegado su «hora». Las menciones de 12,27 son relativas a 12,23.*

d) Jn 13,1 y 17,1: *Estos dos textos tan parecidos tienen dos sujetos distintos: narrador y Jesús, respectivamente. En ambos casos el artículo está presente y hacen de la «hora» un concepto inequívocamente cristológico.*

Hasta ahora nos hemos ocupado de la función individual que tiene el artículo determinado. Pero también hemos de ver la segunda función mencionada, que es la genérica. Esta función apelativa refuerza la idea que ya apareciera en el verbo *ερχεσθαι*. La «hora» tiene la característica de la procesualidad, del presente continuo. En cada texto en que aparece la «hora», se realiza realmente, pero por otro lado, está haciendo referencia al culmen de la manifestación final de la «hora». Cada «hora» forma un todo continuo que tiende hacia la «hora» final.

I.2.1.2.2 Hora sin artículo

Hay otro grupo de seis textos en el que la «hora» no está acompañada por el artículo determinado. Pero hay un detalle que compensa esta falta de determinación en la «hora»: siempre es Jesús quien habla de la «hora» sin artículo. Jesús en varios textos ha definido claramente la identidad de su «hora», y en ellos no hay confusión posible. En *Jn* 4,23 y 5,25 se subraya la línea constante del presente de la «hora» de Jesús. La expresión *και νυν* hace referencia a la presencia de Jesús, que en su persona hace que la «hora» esté presente. Cuando Jesús habla de «su hora», aunque sea sin artículo es clara la exclusividad del sustantivo.

I.2.2 Principales contenidos teológicos de la «hora» en el evangelio

En este apartado vamos a fijarnos directamente en el contenido de la «hora» dentro del cuarto evangelio. Primero, haremos una triple clasificación de los textos atendiendo a la venida futura o presente de la «hora» de Jesús. En un segundo momento definiremos las líneas teológicas comunes.

I.2.2.1 Clasificación de los textos

a) La «hora» no ha venido

Hay tres momentos del cuarto evangelio en los que se dice expresamente que la «hora» no ha llegado: 2,4; 7,30 y 8,20. La no presencia activa de la «hora» en la vida de Jesús está confiriendo un carácter futuro a la «hora». La «hora» no ha llegado, pero vendrá. En los tres pasajes se refiere a la «hora» relacionada con la cruz, con la «hora» de su glorificación. Por esta razón parece decir el evangelista que todavía no ha llegado.

b) La «hora» ha venido

Hay cinco textos en los cuales la venida de la «hora» es una realidad cumplida ya: 12,23.27.27; 13,1 y 17,1. En ellos se agudiza más la tensión temporal que en los anteriores. La «hora» que llega, es la «hora» de la muerte del grano de trigo (12,24) y de la exaltación y glorificación del Padre y del Hijo (17,1). Todo ello como manifestación de amor supremo en

favor de sus apóstoles (13,1). La «hora» ha llegado, pero todavía Jesús no está crucificado; es una realidad presente, pero no está totalmente desvelada. Si en el grupo a) la tensión temporal la encontrábamos entre el presente y una realidad futura, en este segundo grupo, la tensión se manifiesta entre el presente y la «hora» realizada.

c) Viene la «hora»

En este tercer apartado colocamos los textos en los que la «hora» va acompañada por la tercera persona del singular del verbo *ερχεσθαι* y sin artículo determinado: 4,21.23; 5,25.28; 16,25. Si emparejamos entre sí los dos textos del capítulo 4 y 5, vemos nuevamente la tensión temporal que ha aparecido en los apartados a) y b). En 4,21 y en 4,23, tenemos las mismas expresiones, pero con sentido distinto. En 4,21 la «hora» del verdadero culto está por llegar, es algo futuro. Sin embargo, en 4,23 la presencia de la expresión *και νυν εστιν* hace de la misma «hora» un acontecimiento que se está cumpliendo, que se está realizando. Nos encontramos en el mismo texto con el presente continuo y *και νυν εστιν*; posteriormente en el v. 28 una forma de futuro.

En el texto de 16,25 sólo aparece una vez la expresión «viene la hora», por lo tanto, cabría pensar que ella tendría, bien un valor de futuro, o bien de presente ya realizado. Realmente el valor de la «hora» en 16,25 es futuro, ya que la «hora» en que no hablará Jesús en parábolas, está por llegar (*λαλησω*). Pero cuando responden los discípulos a las palabras de Jesús cambian de orientación. Los verbos de los versículos 29-30 están en presente (*λεγουσιν, λαλει, λεγει, οιδαμεν, οιδα, εχει, πιστευομεν*). Todo ello se refuerza con la presencia en dos ocasiones del adverbio temporal *νυν*. Resulta que la promesa futura de Jesús de no hablar en parábolas se convierte para los oyentes en una promesa realizada ya en el presente. Por tanto, también en este texto encontramos la tensión temporal.

¿De qué manera se podría solventar esta aparente contradicción temporal? No hay que olvidar que cuando hablamos de la «hora de Jesús», nos movemos en dimensiones cualitativas. También el tiempo histórico se convierte en algo redimensionado al entrar en contacto con Jesús. Ya no es algo material, matemático y mensurable, es una nueva categoría que está por encima del mismo tiempo, La «hora de Jesús» está presente en cada momento del ministerio terreno, pero tiende a su mayor plenificación y claridad en el momento de la cruz. Por esta razón se puede entender perfectamente el juego verbal entre el presente y futuro. El tiempo cualitativo produce tensión en el tiempo cronométrico, expresada perfectamente en Juan por la combinación de los tiempos verbales.

I.2.2.2 Desarrollo teológico del contenido de la «hora»

El cuarto evangelio es un escrito exclusivamente cristológico. La presencia de Jesús matiza y orienta al resto de los personajes, situaciones y doctrina del evangelio. La cristología prima sobre la escatología, eclesiología... Jesús es el centro del evangelio: desde el Jesús preexistente del prólogo, hasta el Jesús crucificado y exaltado a la derecha del Padre, pasando por todo el ministerio terreno. En todos los pasajes que hemos analizado sobre la «hora» aparece Jesús como protagonista, bien porque el narrador hable de él y su «hora», o bien porque él

mismo se refiere a ella. La «hora» es la «hora de Jesús»; es exclusivamente «su hora». Él la conoce desde el principio y se dirige hacia ella (12,27). El evangelista se propone con su evangelio *revelar* al hombre quién es Jesús, cuál es su origen, su misión y su destino.

La principal función de Jesús es *revelar* al hombre su identidad y su relación con el Padre. En cada uno de sus actos y de sus palabras Jesús se revela a sí mismo. El conocimiento de la persona de Jesús conduce inevitablemente al conocimiento del Padre, que es quien le envía al mundo. Por tanto, quien reconoce la identidad de Jesús, acepta al Padre; quien se opone a su mensaje está rechazando a Dios, porque todo cuanto hace y dice el Hijo lo ha recibido de su Padre. La importancia cristológica en Juan es tal, que al hombre no se le ofrece otra posibilidad de acceder a Dios que el Hijo (Schleier, 1970:337-348; De la Potterie, 1986:261-264).

Pero Cristo en cuanto hombre revela también al mismo hombre cuál es su esencia, su verdadera realización. Así como Jesús es la luz (8,12), todo el que no permanezca en él, habita en las tinieblas, se separa de su propia salvación y de su plenitud como hombre. La respuesta por parte del hombre a esta enseñanza está decidiendo su propia salvación, su juicio personal (5,25.30). Jesús se presenta a la samaritana como el Cristo (4,26), como el que va a renovar el culto divino y la adoración al Padre. A la actitud manifestativa debe responder la samaritana con la fe y la adhesión a su persona.

Si la «hora» es la «hora de Jesús», y éste es el único revelador, la «hora de Jesús» es la «hora de la revelación» (De la Potterie, 1986:230). Desde el comienzo de su ministerio terreno Jesús manifiesta el contenido de su «hora», enseña su gloria a los comensales de Caná y por ello creen (2,4.11). El culmen de esta manifestación será la *cruz*. En ella el hombre puede ver claramente el amor del Hijo y también del Padre. En ella se contempla con todo esplendor la gloria del Hijo y del Padre. Para este momento vino Jesús al mundo (12,27). De esta manera enlazamos directamente con otra constante del concepto «hora», la «hora de la cruz».

Los textos que hemos ido viendo son la narración del camino hacia la *muerte y glorificación*. Durante gran parte del evangelio Jesús discute con los judíos. El enfrentamiento se va agravando hasta llegar a la muerte.

Como preparación a ella en dos ocasiones se narra el interés de los judíos por apresar a Jesús (7,30 y 8,20). En estos dos pasajes, además de referirse claramente a la «hora» de la cruz, se combina la revelación sobre el mismo Jesús. Los interlocutores creen saber el lugar de origen y la ascendencia de Jesús; pero él les corrige porque viene del Padre y vuelve a él.

Junto a la «hora» de la cruz está la «hora» de la revelación. Una vez en la cruz Jesús es levantado sobre la tierra (12,32) como la luz que ilumina a todas las naciones (8,12) a las que atrae hacia sí. Es el grano de trigo que muere para dar fruto abundante (12,24). La cruz es la manifestación más clara de la identidad de Jesús. La cruz es la demostración definitiva de la divinidad de Jesús (8,28). En esta «hora» serán vencidas las tinieblas y el «mundo» perderá todo su poder. La cruz no es la derrota del hombre, sino su glorificación (17,1), y la glorificación del Padre (12,28).

Tras la elevación sobre la cruz, Jesús vuelve al Padre, de donde vino, para ocupar su diestra (17,5). Si Jesús domina en todo momento las circunstancias que lo rodean es porque sabe cuándo llega su «hora» (7,30 y 8,20). En la cruz el esplendor de la divinidad es manifiesto. En el máximo de humillación se muestra la gloria que los discípulos vieron ya en Caná (2,11).

La causa, tanto de la revelación, como de la cruz, es el amor del Padre y el Hijo a los suyos (13,1). El hombre, por tanto, se coloca en la línea de la salvación (4,22) si se deja guiar por Cristo.

En resumen, existen en el cuarto evangelio tres ideas claves que definen la «hora» de Jesús: cristología, revelación y muerte-glorificación. Las tres están relacionadas y unidad íntimamente: la cristología preside tanto la revelación como la cruz; la revelación desvela progresivamente la personalidad de Jesús que culmina en la cruz; la muerte tiene como protagonista a Jesús convirtiéndose en la manifestación evidente de la realidad del Hijo. La tensión temporal a la que hemos aludido más arriba se comprende por esta triple combinación de cada pasaje en el que aparece la «hora» (proceso, carácter general del artículo determinado...), la cual se dirige hacia la cruz como realización plena de la «hora» de Jesús.

II La «hora» en las Epístolas

En *1Jn* 2,18 la «hora» se pone en relación con los creyentes. El autor de la carta escribe a los miembros de su comunidad y les advierte de la presencia real de la «última hora» entre ellos. La «hora» de la comunidad se ve sacudida por la presencia de los anticristos que salieron de ella misma. No deben esperar al futuro, puesto que ya en medio de su propia realidad pueden ver cumplida la «hora».

La construcción sintáctica del verbo *ερχεσθαι* podría dar pie a echar la mirada hacia el futuro, pero la abundancia de presentes que lo rodean (*εστιν, γινωσκομεν*) hablan inequívocamente del presente histórico que vive la comunidad. Así pues la «hora» ya no es la de Jesús; es la «hora» del creyente. Ya no existe una revelación, porque la historia ha desvelado abiertamente la «última hora» (*1Jn* 2,19).

Tampoco encontramos restos de la cruz-glorificación. La «última hora» de las epístolas, no parece tener muchos parecidos con la «hora» del cuarto evangelio. Sin embargo, podemos encontrar en *Jn* 5,25 algunos puntos comunes. Ambos pasajes están en un contexto escatológico presente en cuanto que el hombre está en una situación decisiva para su salvación. La expresión *και νυν* es común a los dos y refuerza la presencia de la «hora» en la propia vida. En ambos casos se refuerza el juicio existencial de cada individuo en su historia.

El verbo «oír» también es una palabra común. En *Jn* 5,25 los muertos pasan de la muerte a la vida al oír la voz del Hijo de Dios. En el texto de la carta el verbo «oír» hace referencia a la tradición. En ella se detalla cómo la venida del anticristo es el preludeo de la venida de Cristo, es el aviso para pasar al nuevo estado de vida o a la muerte eterna, según sea el comportamiento de cada hombre.

III La «hora» en el Apocalipsis

Como último apartado nos quedan por estudiar los textos en los que se habla de la «hora» dentro del Apocalipsis. La expresión se emplea 10 veces en el libro (3,3.10; 9,15; 11,13; 14,7.15; 17,2; 18,10.17.19). Para nuestro estudio únicamente prestaremos atención a los pasajes en los que «hora» tenga una relación directa con Dios. Primeramente vamos a ir viendo con brevedad todos y cada uno de los textos para poder definir cuáles están unidos a Dios y cuáles no lo están. Posteriormente analizaremos con un poco más de detenimiento los que más interesan por el contenido de la «hora».

a) Un primer grupo de textos que podemos examinar es aquél en el que la palabra «hora» va acompañada por el adjetivo numeral ordinal $\mu\alpha$ (17,2; 18,10.17.19). Todos ellos tienen un carácter temporal, aunque el significado del tiempo en el Apocalipsis esté en dependencia de Dios y tenga por ello un sentido cualitativo. No se habla de la materialidad cronométrica del tiempo por cuanto que la realidad temporal se ve modificada por la acción de Dios.

b) Otro grupo lo forman los dos textos de la «hora» que se encuentran en el cuerpo de las cartas a las siete Iglesias (Ap 2-3). En ellas es Jesús quien habla al vidente Juan para que éste escriba sus palabras (1,19). En 3,3 habla Jesús de la «hora de “su” venida» como desconocida para la Iglesia de Sardes, ya que vendrá como un ladrón. En 3,10 promete guardar a la Iglesia de Filadelfia de la «hora de la prueba» que va a venir sobre todo el mundo.

c) El tercer conjunto de textos es en el que se incluyen los dos pasajes del capítulo catorce. En ambos la palabra «hora» aparece en labios de sendos ángeles. En 14,7 se habla de la «hora» de “su” juicio. Este pronombre personal se está refiriendo a Dios a quien hay que dar la gloria porque precisamente ha llegado la hora de su juicio. En 14,15 un ángel grita al Hijo del hombre (14,14) para que siegue la mies, ya que la «hora» de segar ha llegado.

d) El último grupo lo formarían otros dos textos con sentido temporal (9,15 y 11,13), que tendrían el mismo valor que el conjunto de textos del apartado a).

Hemos podido ver cómo los textos de los apartados a) y d) tienen solamente un valor temporal, por lo tanto quedan excluidos del ámbito de nuestro estudio que relaciona el término «hora» con Dios. Nos fijaremos, por tanto, en los textos de los apartados b) y c).

Siguiendo un enfoque gramatical podemos hacer dos grupos bien diferenciados. Por una parte Ap 3,3.10, y por la otra Ap 14,7.15. En el primero de los grupos es Cristo resucitado quien se dirige a las siete iglesias por medio del vidente. A ellas se dirige con tiempos de futuro ($\eta\xi\omega$), o mediante una construcción de infinitivo ($\epsilon\rho\chi\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$). Ambas son dos formas verbales que no habían aparecido hasta ahora en ninguno de los textos analizados. Además de todo ello el verbo $\eta\kappa\epsilon\iota\nu$ no lleva artículo que determine al sustantivo «hora». Es el único caso de los cuatro del Apocalipsis.

En los textos del capítulo 14 ya no es Jesús quien habla. En ambos casos el verbo $\epsilon\rho\chi\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$ se emplea en aoristo, y el nombre «hora» va acompañado por el artículo.

La tensión temporal entre los dos grupos de textos es más aguda que en el cuarto evangelio. Se trata de algo pasado, puntual y completo, y al mismo tiempo de algo que está todavía por llegar y realizarse. Da la sensación de que el presente es inexistente. Para solventar esta tirantez temporal, debemos acudir al contexto histórico-litúrgico en el que se ambienta el libro.

En todo el Apocalipsis hay una progresión temporal cronométrica propia de cualquier concepción espacio-temporal. De hecho, al final de todo el libro se concluyen abundantes temas que se había ido desarrollando por todo el escrito. Pero por otro lado, encontramos estos saltos de tiempo que apuntan a un tiempo cualitativo. La presencia de Cristo resucitado orienta de una manera especial el valor de la historia. En esta gran celebración litúrgica que es el Apocalipsis se combinan las dos clases de tiempos: es una acción intrahistórica y a la vez es una realidad supratemporal (Vanni, 1988:25)²⁶.

²⁶ “Todo el libro está empapado de una escatología siempre presente, actual y futura al mismo tiempo..., pero hay también...un desarrollo en la línea del tiempo. En la sección final se concluyen definitivamente todos los elementos que se fueron iniciando a lo largo del libro. Así, pues, existe un aspecto escatológico, no meramente cualitativo, sino

El marco de la teología de la historia es lo que da sentido al libro. El autor del libro se sirve de hechos contemporáneos para explicar un paradigma teológico de los mismos hechos. Se consigue ese efecto cualitativo rodeando y expresando la historia mediante símbolos, que la arrancan de su concepción histórica. El conjunto de símbolos forma un código de inteligibilidad que sobrepasa el tiempo material, aunque cada uno de ellos en particular, por basarse en la historia, está sujeto al vaivén histórico.

El sistema general de símbolos necesita una descodificación para poder ser aplicado a la historia. Por ello el lector de cualquier época del libro debe acercarse a él con un espíritu «sapiencial» mediante el cual pueda aplicar el paradigma teológico a su realidad histórica concreta.

Tanto la reflexión sapiencial como el marco litúrgico²⁷ se ponen en relación con la «hora». La iglesia, situada en el fluir lineal de la historia, entre el «ya» y el «todavía no» de la salvación, toma una postura penitencial y de purificación interior guiada por la presencia de Cristo resucitado (primera parte del Apocalipsis). Una vez conseguida y establecida esta conversión la asamblea eclesial está en situación de poder entender cuáles es el contenido de su «hora» en relación con las fuerzas hostiles del mal (segunda parte del libro).

Esta comprensión de su «hora» se cultiva y fomenta en un ambiente litúrgico complementado con la meditación sapiencial que adapte el paradigma de salvación a la historia concreta.

IV Conclusión: comprensión general de la «hora»

El último paso que queda por dar en este desarrollo es el de ver si el contenido de la «hora» en los tres escritos estudiados (Evangelio, Cartas y Apocalipsis) mantiene una coherencia intrínseca, o, si por el contrario, es un concepto totalmente distinto en cada uno de ellos.

En el cuarto evangelio la presencia de Cristo en el mundo es valorada como decisiva para la historia. Jesús se hace hombre en la encarnación y revela al hombre lo que ha visto junto a su Padre. Ofrece una nueva vida a cada uno. Cristo influye, por tanto, en la historia y la llena de novedad. Cristo y la historia están en relación. La expresión, ya destacada de 4,23 y 5,25, crea en el lector ese aliento o estímulo para «su» historia concreta. Se combinan en esa frase el fluir de la historia con la presencia cualitativa de Cristo.

Pero todo esto no es suficiente. En el cuarto evangelio los elementos, que más tarde veremos, están insinuados y sin un desarrollo suficiente. La presencia de Jesús en la historia no facilita la relación de los discípulos con los eventos de su historia. La «hora» de Cristo no desarrolla un patrón por el que los creyentes puedan guiarse en sus propias vidas. Cristo que es la luz en el cuarto evangelio ensombrece la «hora» de la historia para sus discípulos.

Por este motivo el conflicto histórico e intracomunitario que aparece en la primera carta de Juan se describe de manera tan cruda. La presencia de los anticristos determina la

también en sentido temporal, que es esencial en la obra». Cf. Vanni, 1980, 236-247; especialmente la 244-246 sobre el cambio temporal de los verbos en el capítulo 14.

²⁷ Por este ambiente histórico-litúrgico el libro del Apocalipsis ofrece un paralelo con el diálogo del samaritana, en el cual Jesús descubre a la mujer el verdadero culto a Dios en espíritu y verdad. En *Jn* 4,23 también aparece la tensión temporal entre el ya (και νυν εστιν) y el todavía no (ερχεται ωρα) en el que se encuentra el hombre y la asamblea eclesial en general.

«última hora». No solamente no se habla de la «hora de Cristo», sino que desde el seno de la comunidad misma han surgido los oponentes de Cristo: es la «hora» del anticristo que se une a la «hora» del creyente. La comunidad se encuentra indefensa y desconcertada ante la progresión del mal en el mundo.

En el Apocalipsis Cristo resucitado es quien se dirige a las siete iglesias para que activen su proceso de conversión y purificación. Él las examina porque las conoce y las reclama hacia la acción, para que se mantengan en sintonía con la fuerza de la resurrección. Una vez que los creyentes están preparados, será Cristo quien progresivamente les conduzca por la historia para resistir a las fuerzas hostiles (Anticristo, Babilonia, las dos bestias, el dragón...) mediante la resurrección.

Cristo y la historia con su desarrollo están unidos y son simultáneos. Cristo hace partícipes a los cristianos de la nueva vitalidad de resurrección para que avancen por la historia hacia la plena comunión con Cristo, hacia la nueva Jerusalén. La presencia del mal, que tanto impresionó a la comunidad en la primera carta, ya no importa a la comunidad a la que se dirige el Apocalipsis, ya que las fuerzas negativas son derrotadas por el impulso de la resurrección. Este impulso avanza lentamente y, a veces, con inseguridades, pero con la victoria final asegurada de Cristo sobre el mal.

El futuro pleno de Cristo es compartido gradualmente en la historia, de tal manera que la plenitud de la unión coincidirá con una historia renovada.

En la «hora» del Apocalipsis se armonizan la «hora» de Cristo con la «hora» del creyente, la «hora» escatológica con la «hora» histórica, la «hora» futura con la «hora» presente. El Apocalipsis resulta ser una síntesis completa del cuarto evangelio y de la «hora» de *I Jn*.

Hemos ido viendo ese camino de maduración desde el cuarto evangelio, pasando por las Cartas, hasta llegar al Apocalipsis. En este proceso doctrinal podemos ver igualmente reflejada la labor constante de autoconocimiento de la comunidad que escribe y se autoexpresa.

Volviendo al comienzo de este trabajo, hemos encontrado en la palabra «hora» una vía que nos conduce hacia el constante definirse del grupo de personas entre los que se escribieron los libros estudiados. Del pensamiento coherente que tiene la «hora» en los tres escritos, podemos deducir que fueron redactados en el seno de un mismo movimiento que va reflejando en ellos su propio crecimiento en la fe.

Basándonos fundamentalmente en el texto que se nos ha transmitido, examinando el concepto «hora» y todo lo que él conlleva, podemos concluir en la pertenencia del cuarto evangelio, de las Epístolas y del Apocalipsis a un mismo movimiento que se asoma a la historia de la mano de Cristo en dichos escritos. La «hora» nos ha ido presentando el pensamiento progresivo del movimiento juánico.

Las aparentes contradicciones, las tensiones temporales y todo lo que hemos ido encontrando en el concepto «hora» son los reflejos de una comunidad que va viviendo su fe con un progresivo conocimiento de la realidad de Jesús y de su propia realidad como cristianos dentro de la historia.

Referencias

- ALAND, K., *Vollständige Konkordanz zum Griechischen Neuen Testament*, Berlin-New York 1983, Band I,2.
- ALAND, K., *Vollständige Konkordanz zum Griechischen Neuen Testament*, Berlin-New York 1983, Band I,1.
- BARRETT, C. K., *The Gospel according to St. John. An introduction with commentary and notes and the greek text*, London 1962.
- BARTHES, R., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris 1953, 46-47, citado por BOURNEUF, R.-OUELLET, R., *L'universo del romanzo*, Torino 1976.
- BLASS, F.- DEBRUNNER, A., *Grammatik des neutestamentlichen Griechisch*, Göttingen 1976, § 321.
- BROWN, R. E., *El evangelio según Juan I-XII*, Madrid 1979.
- BROWN, R.E.-DONFRIED, K.P.-FITZMYER, J.A.-REUMANN, J., *María en el Nuevo Testamento*, Salamanca 1982.
- BRUNS, K. J. E., «The use of time in the Fourth Gospel» *NTS* 13 (1966-1967) 285-290.
- BULTMANN, R., *Das Evangelium des Johannes*, Göttingen 1986.
- CORTÈS, E., *Los discursos de Adiós de Gn 49 a Jn 13-17. Pistas para la historia de un género literario en la antigua literatura judía*, Barcelona 1976.
- CULPEPPER, R. A., *Anatomy of the Fourth Gospel. A study in literary design*, Philadelphia 1983.
- DE JONGE, M., *L'Évangile de Jean. sources, rédaction, théologie*, Leuven 1977, 259-299.
- DE LA POTTERIE, I., *La verdad de Jesús. Estudios de cristología joanea*, Madrid 1979.
- DE LA POTTERIE, I., *Studi di Cristologia giovannea*, 1986.
- DE TUYA, M., «"Mujer, he ahí a tu hijo..." (Jn 19,25-27): su valoración joanea» en *Servidor de la Palabra*, Salamanca 1979, 445-487.
- FERRARO, G., *L'ora di cristo nel quarto Vangelo*, Roma 1974.
- FEUILLET, A., «L'heure de la femme (Jn 16,21) et l'heure de la Mère de Jésus (Jn 19,25-27)» *Biblica* 47 (1966) 169-184.
- FEUILLET, A., *Jésus et sa Mère d'après les récits lucaniens de l'enfance et d'après saint Jean. Le rôle de la Vierge Marie dans l'histoire du salut et la place de la femme dans l'église*, Paris 1974.
- GARCÍA MORENO, A., «Adorar al Padre en Espíritu y verdad» *Scripta Theologica* XXIII (1991) 785-835.

- HANHART, K., «"About the tenth hour"...on Nisan 15 (Jn 1,35-40)» en De JONGE, M. (ed.), *L'Évangile de Jean. Sources, rédaction, théologie*, Leuven 1977.
- HOMER GIBLIN, Ch., «John's Narration of the Hearing Before Pilate (John 18,28-19,16a)» *Biblica* LXVII (1986).
- MARTYN, J.L., *History and Theology in the Fourth Gospel*, Abingdon 1979.
- METZGER, B. M., *A textual commentary on the Greek New Testament*, Stuttgart 1971.
- MORGENTHALER, R., *Statistik des Neutestamentlichen Wortschatzes*, Gotthelf-Verlag Zürich, Frankfurt am Main, 1958.
- PASQUETTO, V., *Incarnazione e comunione con Dios. La venuta di Gesù nel mondo e il suo ritorno al luogo d'origine secondo il IV vangelo*, Roma 1982.
- SCHLIER, H., *Problemas exegéticos fundamentales en el Nuevo Testamento*, Madrid 1970.
- SCHNACKENBURG, R., *El evangelio según san Juan. Versión y comentario I*, Barcelona 1980.
- SCHNACKENBURG, R., *El evangelio según san Juan. Versión y comentario III*, Barcelona 1980.
- SERRA, A., *Maria a Cana e presso la croce*, Roma 1978.
- THURIAN, M., *Marie, Mère du Seigneur, figure de l'Église*, Taizé 1962.
- THÜSING, W., *Die Erhöhung und Verherrlichung Jesu im Johannesevangelium*, Münster 1960.
- VANNI, U., *L'apocalisse. Ermeneutica, esegesi, teologia*, Bologna 1988.
- VANNI, U., *La Struttura letteraria dell'Apocalisse*, Brescia 1980.
- Von LOEWENICH, W., *Johanneisches Denken. Ein Beitrag zur Erkenntnis der johanneischen Eigenart*, dans *Theologische Blätter*, 1936, col. 267, citado por SPICQ, C., *Agapè en el NT. Análisis de textos*, Madrid 1977.
- WALKER, N., «The reckoning of hours in the Fourth Gospel» *Novum Testamentum* 4 (1960), 69-73.

Educación inclusiva: un silencioso efecto mimético y una desconocida trama edipizadora

Educação inclusiva: um efeito mimético silencioso e um enredo edipiano desconhecido

Aldo Ocampo González*

Resumen

El rostro de la educación inclusiva se encuentra reprimido en la figuración de la educación especial. Las formas de edipización de lo inclusivo con lo especial describen mecanismos de relacionamiento y cadenas de herencias heurísticas cuyo resultado deviene en un halo ambivalente de deseos amorosos y hostiles sobre la función de lo especial. Lo que hoy tenemos es que la inclusión es completada por la educación especial – visión neo-especial –, imponiendo parte del deseo de esta y una rostricidad que no le pertenece, generando una imagen desajustada y paradójal. El objetivo de este trabajo es analizar el efecto mimético y la trama de edipización que efectúa la forma soberana de lo especial al cooptar la red objetual, voz y rostricidad heurístico-metodológica de la educación inclusiva, construyendo un campo desconocido a través de la imposición de sus metáforas, formas conceptuales y significados culturales. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye afirmando que, la materialidad de los modos de producción y expresión de lo significado como parte de los territorios de lo inclusivo no es otra cosa que la imposición de la fuerza teórica y analítica del régimen especialcéntrico a través de sus cadenas de herencias heurísticas.

Palabras clave: Epistemología. Educación inclusiva. Objeto edipizado. Efecto mimético. Imposición del modelo epistémico de educación especial. Rostricidad.

* Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa de Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares en la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, Profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNCP, Perú y Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Profesor Invitado en los programas: Doctorado en Educación de la UMC de Colombia y en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales de Colombia y Profesor Visitante en la Carrera de Especialización de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID: 0000-0002-6654-8269 E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

Resumo

A face da educação inclusiva é reprimida na configuração da educação especial. As formas de edipização do inclusivo com o especial descrevem mecanismos de relacionamento e cadeias de heranças heurísticas, cujo resultado é um halo ambivalente de desejos amorosos e hostis sobre a função do especial. O que temos hoje é que a inclusão se completa com a educação especial – visão neo-especial –, impondo parte de seu desejo e uma rostricidade que não lhe pertence, gerando uma imagem desequilibrada e paradoxal. O objetivo deste trabalho é analisar o efeito mimético e a trama de edipização que a forma soberana dos efeitos especiais cooptando a rede objetual, a voz e a rostricidade heurístico-metodológica da educação inclusiva, construindo um campo desconhecido pela imposição de suas metáforas, formas conceituais e significados culturais. O método utilizado é a revisão documental crítica. O trabalho conclui afirmando que a materialidade dos modos de produção e expressão do sentido como parte dos territórios do inclusivo nada mais é do que a imposição da força teórica e analítica do regime centrocêntrico por meio de suas cadeias de heranças heurísticas.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação inclusiva. Objeto edipizado. Efeito mimético. Imposição do modelo epistêmico e didático da educação especial. Rostricidade.

Introducción. Educación Inclusiva, un territorio heurístico edipizado

El sujeto de la inclusión entraña una relación objetual de carácter pseudo.¹ ¿Qué quiere decir esto? Establece un plano de relación con aquello que le asigna un sentimiento de castración, extrañamiento y resentimiento, su trama argumental es débil en cuanto a establecer aquello que le falta. Lo que hoy tenemos es que la inclusión es completada por la educación especial – visión neo-especial –, imponiendo parte del deseo de esta, y a su vez, una rostricidad que no le pertenece y una imagen desajustada y paradójica. Aquí el problema es hacerse deseo de deseo, ¿qué quiere lo especial de lo inclusivo?, ¿se encuentra sometido a una ley arbitraria de regulación heurística? Ciertamente los territorios de lo inclusivo se encuentran regulados y sometidos a los significados proporcionados por lo especial – fuerza de travestización y pseudo-completud -. Nos enfrentamos a un capricho epistémico devenido en un escándalo persistente en sus agendas de investigación. Es necesario transitar hacia la sustitución de un significante por otro significante; necesita aceptar que el objeto de lo inclusivo no es lo especial, así como, subvertir la figuración imaginaria que esta traza. Justamente esto, va a suscitar una rivalidad analítica injustificada adoptada arbitrariamente por múltiples circuitos de investigación, al cuestionar la tarea de lo especial como segregadora – fallo analítico -. La empresa de sustitución del significante por otro significante debe ser superada, más bien, el desafío consistirá en aprender a reconocer sus múltiples formas de existencia.

Las maneras de edipización de lo inclusivo con lo especial describen formas de relacionamiento y cadenas de herencias heurísticas cuyo resultado deviene en un halo ambivalente de deseos amorosos y hostiles sobre la función de lo especial. Nos enfrentamos a una relación edípica de carácter negativa, suscitando formas de rechazo y rivalidad desprendidas de esta extraña e injustificada relación. Esta forma de edipización posee la capacidad de estructurar nuestro sistema imaginario, material y pedagógico-cultural, incluso,

¹ Asume una concepción imaginaria construida sobre criterios de legibilidad que producen un efecto de falsedad del propio ser.

presenta repercusiones a nivel de su gramática y lenguaje devenida en un sentimiento persistente de inadecuación sobre su alcance y función en el mundo actual; refiero a un corpus de posiciones potencialmente contradictorias en torno a la fuerza teórica de la educación inclusiva. Para explorar tal constelación será necesario atender a las formas de regreso e imposición a patrones imitativos de la figuración de lo especial como parte de lo inclusivo que son articulados por un régimen especialcéntrico, mecanismo que denomino como proceso de edipización de lo inclusivo. ¿Cómo romper con los modos clásicos y contemporáneos de imitación y parodia del régimen especialcéntrico comúnmente sancionados por la comunidad académica, las prácticas de investigación, las políticas de formación del profesorado y las políticas públicas? Una operación de lo posible consiste en subvertir la premisa heurística de falta de argumento para consolidar un proceso de inversión de la dialéctica negativa – deconstrucción, proceso de transformación – con el objeto de alterar las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo. Esta dialéctica debe subvertir los ámbitos de consolidación de su retórica visual. En cierta medida lo especial se convierte en una especie de motor de dislocación inicial de tales argumentos. Coincidiendo con Braidotti (2006), esta consolida una fuerza abierta y receptiva al encuentro con otras clases de afectos. Agrega la filósofa y teórica feminista, “la transformación que se produce en el proceso de devenir afirma los afectos afirmativos y alegres sobre los negativos” (BRAIDOTTI, 2006, p. 90).

Si atendemos estrictamente a la fuerza teórica de la educación inclusiva y a las condiciones que definen su autenticidad, sostendré que, este territorio actúa en proximidad a los presupuestos de la hermenéutica de la sospecha que actúan como un factor de desvinculación de la voz jerárquica de sus cadenas de herencias heurísticas y semióticas. Ingresamos así, en una operación de desobediencia conceptual. Las formas de edipización analíticas y/o teóricas hasta ahora han pasado inadvertidas cuya transgresión fomenta la proliferación de nuevas formas de pensamiento. Para alcanzar tal propósito será necesario intencionar la investidura de una fuerza positiva que trabaja a favor de la desposesión de la rostricidad heurística coherente con su propia identidad científica, ética y política, trazando un nuevo estilo educativo. ¿Qué pasa con la figuración de lo especial? Esta interrogante nos conduce a un efecto pseudo-alter-epistémico que ofrece una descripción de lo Otro como un horizonte móvil, abandonando aquellas marcas de alteridad otrificadas o una figura convertida en un fetiche, sino que, tal como sostiene Braidotti (2006) “es un horizonte móvil de intercambios y de devenires hacia el que se mueven los sujetos no unitarios de la posmodernidad y que, a su vez, les hace moverse” (p. 92). La educación inclusiva ha contribuido a la producción de otro “proceso vivo de la existencia, refiriéndose literalmente a los espacios intermedios entre lo mental y lo físico, o entre lo teórico y lo experiencial” (BRAIDOTTI, 2006, p. 92).

¿Edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo ante la sobre-imposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita

un sistema de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos acerca de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibiliten la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa, es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan formas alternativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico – incluso mórfico – como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o de resentimiento que múltiples autores critican y satanizan lo especial como praxis segregadora². El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista – proceso de edipización de lo inclusivo –. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia, que en el caso de lo inclusivo, se paga en relación a la ausencia de un campo construido oportunamente en relación a sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello, será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

¿Un encuentro impensado? La educación inclusiva como fenómeno auténtico responde a una identidad heurística radical, explícita un objeto acéfalo y polifacético, no edipizado, es “un objeto que desmonta las relaciones de filiación y pertenencia, movilizándolo el deseo más allá de sus supuestos esquemas de fijación” (DURÁN, 2017, p. s/r). ¿Cómo leer este deseo a través del estudio de sus condiciones heurísticas? Educación inclusiva, diáspora y nomadismo devienen en un proceso de reconfiguración de su trama heurística y metodológica

² Error interpretativo emergente desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

que impulsa un profundo mecanismo de transformación de “la subjetividad como un proceso intensivo, múltiple y discontinuo que establece interrelaciones” (BRAIDOTTI, 2006, p. 92) de diversa naturaleza. Los territorios de la educación inclusiva reafirman una naturaleza móvil, mutante y transitoria, cuya identidad se construye en la entridad del devenir, dando cuenta de la naturaleza conectiva del campo por rearticulación y giro, es una forma de establecer conexiones con la multiplicidad de proyectos de conocimientos, teorías, métodos, metodologías, conceptos, sujetos, territorios, proyectos políticos y compromisos éticos, entre otros recursos epistemológicos que en ella confluyen.

De la rostricidad de la educación inclusiva: un punto clave en la comprensión de su índice de singularidad

El rostro de la educación inclusiva se encuentra reprimido en la figuración de la educación especial. Producto de ello sostendré que, sus enunciados parecen caminar fuera de toda lógica, especialmente, a la luz de la gran constelación de problemas que conforman su universo de trabajo. Esta singular forma de edipización heurística es la que restringe la emergencia de un nuevo orden de posibles. La inclusión al crear un figural desconocido construye otra trama de relaciones con sus objetos teóricos, analíticos y empíricos.

La interrogante acerca de la rostricidad y la voz de la educación inclusiva se conecta con el propósito analítico que vertebra las manifestaciones de su índice de singularidad. Cada una de estas nociones, a su manera, constituye componentes de una pragmática particular. Por su parte, la rostricidad desempeña según Guattari (2013) “un rol especialmente importante en la micropolítica de redeterritorialización semiótica” (p. 235) ligada a un falso entrelazamiento heurístico por cadenas hereditarias. La constitución de su rostricidad no procede linealmente desde lo especial, enfrentándonos al devenir del cuerpo y de la función analítica del campo. El rostro en este territorio es clave para delimitar lo que le pertenece o no, lo que también tiene lugar en la fijación de sus políticas de la mirada y de su voz. Esta última al decir de Guattari (2013) “activa un sentimiento de que uno trata con alguien” (p. 235), la voz en tanto objeto de análisis de lo inclusivo siempre se encuentra vinculada a un rostro, a una imagen de pensamiento a un índice de singularidad un sistema de identidad que captura la esencia o la forma sustantiva de dicho adjetivo calificativo. El problema es que la voz y el rostro de lo inclusivo habitan un halo de turbiedad y desconocimiento. El rostro es el que define el conjunto de significaciones a través de las que es posible reconocer un determinado objeto y campo de investigación cuya totalización semiótica permite la comprensión de los contornos del campo. Cada rostricidad es una trama específica.

Producto del problema analítico que versa sobre el predicamento parónimo que asume lo especial como inclusivo devela un sistema de sujeción epistémico-semiótica de afectación multinivel que atraviesa el rostro, los conceptos, las formas de focalización, las políticas de la mirada, etc., articulando una política de vacío heurístico. La metáfora del predicamento parónimo es sinónimo de un referente turbio, producto de ello, sus objetos habitan parcialmente un plano de relación a la totalidad personalógica que delimita las funciones y alcances de lo inclusivo. La rostricidad actúa como un elemento de forzamiento alterando la comprensión habitual de las cosas, cuando es apresada por la educación especial esta queda subyugada a un sistema de significación dominante convirtiéndola en una actuación soberana. El índice de

singularidad es el que amenaza el orden instituido. El rostro de la educación inclusiva es aquello que da cuerpo al conjunto de significantes que regulan su auténtica identidad epistémica, es aquello que lo personaliza. Es en sí mismo, una operación de reterritorialización. Hasta aquí, el rostro de lo inclusivo se encuentra regulado en el *mainstream* discursivo por un efecto mimético/espejo y una consciencia analítica normativa impuesta a través del régimen normocéntrico.

La rostricidad es clave en los agenciamientos de enunciación del campo, es una línea de fuga pues posibilita la apertura de otros posibles. La singularidad de esta, emerge de la constelación de objetos por traducción, “ella repelerá ciertos rasgos de rostricidad, cambiará la disposición de otros, impondrá sus ritornelos, sus íconos para neutralizar sus puntos de turbulencia del deseo” (GUATTARI, 2013, p. 239). La manipulación de la fuerza heurística de lo inclusivo a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial queda sujeta a la manipulación de un imaginario individualista-esencialista de carácter liberal cuya trama de relaciones onto-pedagógicas se fundan en el legado del humanismo clásico, produciendo una función sedante para calmar y mantener el *statu quo*, volviéndolo instrumental. El rostro de lo inclusivo construye un diagrama específico de relaciones multicapas. Lo que más conocemos es una rostricidad semejante a lo especial, desestabilizar este propósito sugiere un procedimiento fundado en la evocación de los rasgos distintivos del pensamiento de lo inclusivo, un proceso de transformación semiótica de sus coordenadas habituales de inscripción del espacio rompiendo con sus mascaradas impuestas en sus trayectorias intelectuales. “Para recentrar la multiplicidad de los puntos de significancia, la rostricidad deberá vincularlas a constelaciones sobre-codificantes invariantes de las que será el centro” (GUATTARI, 2013, p. 241), operación que devela un doble movimiento: la desterritorialización de las fuerzas teóricas instituidas, desanudando las formas monológicas que estipulan una consciencia vacía sobre el objeto. Solo a través de la traducción epistémica es posible aperturar el corpus de rostricidades significativas que ensamblan su totalidad personalógica.

El fracaso cognitivo que empareja las formas condicionales y pragmáticas de lo inclusivo con la educación especial se convierte en un dispositivo de oscurantismo sobre la identidad e índice de singularidad del territorio, contaminando sus modos de semiotización y coordenadas lexicales y mórficas – estructura y categorías de constitución del objeto –. El problema de la forma de lo neo-especial es que se convierte en una rostricidad media, lo que en Guattari (2013) significa un sistema de intermitencia que da paso a un mecanismo de desarreglo transitorio de las formas heredadas manteniendo la sustancia inicial del significante instituido.

En torno a la trama mimética de lo neo-especial: algunos aportes conceptuales

En esta sección, recorro al potencial heurístico y metodológico de la categoría de mimesis para analizar la diversidad de pliegues, superposiciones y monturas que enfrenta y afectan a la rostricidad y organicidad mórfica de los territorios de lo inclusivo travestidos, cooptados y edipizados por la fuerza del significante y voz de lo especial. Hasta aquí, es posible sostener la presencia de un falso heurístico de regulación de los objetos visuales, analíticos y metodológicos, así como, de los instrumentos conceptuales de la educación inclusiva. Ninguno

de los conceptos empleados a través del *mainstream* de lo inclusivo pertenece con exactitud a las demandas de autenticidad epistemológica y, por consiguiente, a la naturaleza objetual del campo. En esta oportunidad, me propongo analizar la trama de mimetización que enfrenta lo inclusivo superpuesto en una figuración que, bajo ningún posicionamiento heurístico, puede ser concebido como un legado o fuerza genealógica de estructuración de los territorios que designan el sintagma educación inclusiva, puesto que, lo especial en tanto forma de adjetivación heurística se convierte en un objeto específico dentro de la extensa y diversa red objetual que esta construye. Esta advertencia es crucial. De ninguna manera, la construcción de lo inclusivo – aquello que desconocemos en su inmensidad – procede por cadenas de relaciones hereditarias, sino, por complejas formas de traducción, giro, rearticulación y aleación de sus objetos configurantes a través del movimiento y el diásporismo.

La trama mimética de lo inclusivo como especial encuentra su eficacia a través de los dispositivos semiológicos corporificados que determinados sujetos asumen producto de su proximidad semiótico-lexical y visual, es que se produce este ensamblaje de superposición de sus fuerzas morfológicas. La fuerza epistemológica de la educación inclusiva se caracteriza por expresar una constelación de problemas, trazando un itinerario diferente a sus formas canónicas que trabajan sobre problemas disciplinares, lo inclusivo en tanto forma alterativa se caracteriza por constituir su campo de problemas a través de condiciones complejas dando paso a una constelación conceptual desconocida. Examinemos a continuación, el corpus de argumentos que explican el efecto de mimetización de lo inclusivo como extensión o mutación heurística y visual de lo especial. Antes de avanzar en la argumentación, quisiera dejar en claro que, en este trabajo, me propongo examinar los mecanismos de configuración de dicha mimesis.

La historia intelectual de la mimesis es polémica, compleja y diversa, trazando múltiples posiciones, conceptualizaciones e itinerarios que oscilan entre significantes más o menos restrictivos y normativos centrados en un simple calco o copia de algo previamente legitimado. Sus perspectivas más amplias apelan por un efecto próximo a un *poiēsis* de potencia creativa de algo a partir de una forma previamente establecida. La empresa que asumiré, no busca detenerse ni agotarse en la simplicidad interpretativa de la imitación tal como designa el significante inflacionario del propio término, sino, en explorar las coordenadas de configuración de este singular efecto heurístico, profundizando en la creación de algo que hasta ahora desconocemos y nombramos con gran recurrencia cayendo en un agujero sin salida.

La estructura superficial de conocimiento de la educación inclusiva que, sea dicho de paso, obedece al efecto de falsificación heurística de imbricación y cooptación de lo inclusivo como fuerza de lo especial, quedando a merced de la dictadura de su significante devenida en un corpus de similitudes reproducidas imperceptiblemente. Si se reproducen similitudes, ¿en qué radican estas?, ¿dónde encuentran su fuerza? Al imbricarse lo inclusivo a la consolidación de la figuración designada como especial procede mediante complejas habilidades miméticas que encuentran su fertilidad en el silencio, agudizando la experiencia de similitud mediante la transferencia de objetos específicos, categorías y mecanismos de representación. El contextualismo epistémico-metodológico de la educación especial fue transferido y reimplantado en la rostricidad naciente de lo inclusivo, omitiendo la pregunta por su índice de singularidad. Este injerto epistémico de gran extensión habita un singular doble vínculo: posee la capacidad de disfrutar de un estatus de gran preeminencia en el campo investigativo y formativo de los profesionales al tiempo que constituye su principal fallo genealógico. La experiencia de pseudo-similitud heurística queda, entonces, regulada por la percepción errónea

de casos inconscientemente determinados por la similitud. Incluso el rostro de lo inclusivo es algo que no ha sido develado en su magnitud, cuyos sistemas de correspondencias no logran activar aquello que se busca aperturar. Por tanto, emerge la tarea crítica de develar las fuerzas y los objetos miméticos que tienen lugar en la formación de este campo; incluso podríamos hablar de una fuerza de percepción mimética que es lo que desempeña un papel crucial en la regulación de ciertos objetos que participan estratégicamente mediante singulares fuerzas agenciales en la creación de tal coyuntura, las que fundan su tarea en una concepción mimética cuyos entendimientos ubican en un mismo plano de ubicuidad la fuerza teórica de lo inclusivo con lo especial, estableciendo un modo analítico de relacionamiento de igualdad con lo otro, un equiparamiento heurístico que entraña el impulso/deseo de parecerse a algo distinto de sí mismo – comportamiento mimético –. Sin duda, este es el punto de inflexión más característico del campo. Pero, ¿qué sucede si pensamos la mimesis como afinidad no-conceptual?, tal operación permite discutir su poder estratégico en la interioridad del proceso de construcción del conocimiento.

Estas premisas permiten sostener que, la constitución de los territorios de lo inclusivo travestidos con la fuerza y legado de lo especial, constituyen, en cierta medida, una herencia parcial devenida en una mutación lineal improcedente, pues, si atendemos a los enredos genealógicos a través de los que surge la educación inclusiva, nada se hereda por una simple aleación o vinculación parcial a partir de algunos de sus objetos de análisis, categorías y dispositivos semióticos corporificados en sujetos materiales. Su rostricidad y singularidad emerge a través de complejos mecanismos de traducción y rearticulación con el objeto de producir algo completamente nuevo. Los sistemas de razonamientos e instrumentos conceptuales impuestos mediante la cooptación de lo especial y a través de la colonización y mimesis heurística de lo neo-especial reafirman la co-existencia de un campo de presencia no-consensuadas. La educación inclusiva ha sido entronizada y legitimada en las estructuras académicas, políticas públicas y programas de formación del profesorado de pre- y post-graduación a partir de correspondencias, semejanzas y similitudes arbitrarias, restrictivas y parcialmente acertadas. Un archivo de similitudes o correspondencias no-consensuadas. Benjamin (2007) agrega al respecto que, “el don que poseemos de ver semejanza no es más que un débil rudimento de la antes poderosa compulsión de volverse similar y también de comportarse miméticamente” (p. 209). La equiparación e imposición de las formas condicionales y la trama morfológica de lo especial en tanto aparato de regulación heurístico “no es más que el resto rudimentario de la obligación de un tiempo violento de asimilarse y de conducirse con conformidad con ello” (BENJAMIN, 2007, p. 211).

La educación inclusiva al constituir un dispositivo heurístico no construido, enfrenta una doble tensión: ¿imita para asemejarse o imita distinguiéndose? Una posible respuesta a esta interrogante sugiere atender a dos de los planteamientos más importantes presentes en la historia intelectual del concepto de mimesis: la imitación o la reproducción normativa de algo y la imitación como *poiēsis* o fuerza creativa de algo no-visto, ni inimaginado. A esta tensión se denomina dilema agonista. Los argumentos presentados solo abordan el plano de relación de lo especial como fuerza de sustitución y compensación ante la ausencia de un diagrama heurístico de posiciones contingentes propiedad de lo inclusivo, o bien, impone la necesidad de sustitución por imitación para responder parcialmente a algunos temas. La condición paradójica que se manifiesta al imitar diferenciándose y se diferencia imitando. Como tal, “la condición paradójica que atraviesa la mimesis no es una contradicción que la anula, sino una potencia que

abre la acción mimética en varios sentidos y que, como toda acción humana, se realiza en la imprevisibilidad de lo posible” (BENJAMIN, 2007, p. 212). Al mimetizarse con la fuerza teórico-metodológica de la educación especial, limita su potencial de autenticidad manteniendo en su identidad, voz y rostricidad en un profundo halo de turbiedad; tal mecanismo de apropiación heurística instituye un proceso de creación de sentido proyectada en un sistema de apropiación de una naturaleza que no le pertenece. Este injerto de identidad científica es lo que ha restringido la real comprensión del campo.

Una de las tareas críticas de lo inclusivo en tanto territorio heurístico es comprender que la imitación como mecanismo de producción del conocimiento asume la tarea imitativa como un sistema de diferenciación capaz de producir nuevas unidades de sentido. La mímesis en su trama normativa es incapaz de producir nuevos ángulos de visión acordes a la constelación de tensiones que enfrenta. La educación inclusiva posee una capacidad desconocida habitada por una fuerza creadora y alteradora, es esto, lo que define su naturaleza performativa. Sin embargo, ¿qué es lo que limita su capacidad para recrear su figuración con nuevos sentidos? y ¿a qué fuerza analítica nos enfrentamos? El problema es que la sobre-imposición soberana a nivel mundial que regula la rostricidad de lo inclusivo ha sido incapaz de imitar la naturaleza con diversas finalidades, más bien, deviene en la imposición de un mecanismo de transferencia lineal de unidades de significación, materializada en un acto de copiar por imposición cuya arquitectura analítica es esencialmente inferior a la idea original. Al imitar se reproducen las sombras de algo que no le pertenece actúan en calidad de imágenes proyectivas de presentación en el mundo. “La mímesis es un modelo de problematización abierta sin (re)solución definida” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 164).

La inclusión que más conocemos no articula su tarea desde su centro crítico de autenticidad epistemológica, sino que, deviene en un efecto sofisticado que al imitar impone un sistema de rostricidad alejado de lo verdadero, cuya actuación “realiza tantas cosas por el hecho de que alcanza sólo un poco de cada una y aún este poco es un simple fantasma” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 167). El efecto mimético de lo inclusivo como especial no es otra cosa que un mecanismo de contaminación heurístico, visual y lingüístico acerca de la potencia activadora del campo que obnubila su potencialidad de conocer. Al travestir lo inclusivo con lo especial nos enfrentamos a un pseudo-mecanismo de reconocimiento del ideal. Este punto es muy importante en la fabricación de los territorios de lo inclusivo. El pensamiento de la educación inclusiva no es otra cosa que la superposición de rostricidad de lo especial. Esta proximidad no la conduce a un sistema de verdad e impone una idea más o menos imperfecta acerca de su función. La educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial, es algo completamente diferente. El problema es que los planteamientos vigentes son incapaces de capturar fielmente la imagen esencial de lo inclusivo. Lo que más conocemos como educación inclusiva no es otra cosa que una mímesis falsa regulada por un acto de generación de conocimiento incapaz de capturar la verdadera esencia de las cosas.

Hasta aquí lo que tenemos en materia de efecto mimético no es más que un elemento o sistema de inferiorización de la *poiēsis* o fuerza creativa que reside en lo inclusivo, un simple elemento de imitación, parafraseo de lo mismo. La mímesis tiene la capacidad de producir algo y reproducir, aquí nos enfrentamos a la potencia – *dynamis* – y su capacidad de producir y reproducir. Es esto lo que forma la coyuntura intelectual de lo neo-especial. La educación inclusiva enfrenta el desafío de hacer algo diferente en la semejanza, producir nuevos destellos

y ángulos de visión. Tal propósito en la coyuntura/estructura falsificada del campo no es logrado quedando edipizada – estructura de conocimiento de baja intensidad –. El índice de singularidad actúa en términos de un sistema de “potencia de acción específica”. Lamentablemente, esto tampoco se conoce.

Un contratiempo analítico crucial: la semejanza y el problema del predicamento parónimo

Si atendemos cautelosamente a la afirmación: la educación inclusiva no es educación especial, entonces, tendremos que examinar las fuerzas de montaje, imbricación, travestización, calco, copia y mímesis. Todas ellas, herramientas y mecanismos analíticos cruciales en la emergencia de campos sintagmáticos como el aquí analizado. Por otra parte, sugiere un análisis en torno a los dispositivos de semejanza entre dos formas adjetivales que no proceden heurísticamente como ha sido sancionada en la interioridad de sus comunidades de práctica. Para Ricoeur (1980) el trabajo de semejanza constituye un punto espinoso, demostrando más efectividad en cuanto a sistema de sustitución de una forma, lo que hasta cierto punto, se convierte en un mecanismo de sujeción. El autor se encuentra más interesado en probar la solidaridad que habita entre la semejanza y la sustitución. Sostiene que “la metáfora es, sobre todo, el tropo por semejanza” (RICOEUR, 1980, p. 237), siendo esta última, motivo de préstamo – herramienta con grandes implicancias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva –. De este modo, “la semejanza actúa en primer lugar entre las ideas cuyos nombres son las palabras. Luego, ya dentro del modelo, el tema de la semejanza es casi inseparable de los de préstamo, desviación, sustitución y paráfrasis exhaustiva” (RICOEUR, 1980, p. 237).

Lo inclusivo al parafrasear los contornos de lo especial mediante un sistema de obligación estratégica, restituye su esencia y un conjunto de cadenas de significantes que, empleados para justificar su tarea, se vuelven representativos de esta. Un aspecto singular es que entre ambos términos existe un mecanismo de conexión, es decir, dos cosas que serán incluida en un todo, lo que además permite ver la función hipónima, es decir, uno de los términos contiene al otro. ¿En qué reside el estatus de similitud de ambos? “La semejanza actúa en primer lugar entre las ideas cuyos nombres son las palabras. Luego, ya dentro del modelo, el tema de la semejanza es casi inseparable de los de préstamo, desviación, sustitución y paráfrasis exhaustiva” (RICOEUR, 1980, p. 238). De acuerdo con estos sistemas de razonamientos es posible sostener que, la educación inclusiva que más conocemos no ha develado su verdadera trama de configuraciones, su índice de singularidad, rostricidad y voz propia, manteniéndose en un estado de turbiedad, ambigüedad y, ante todo, un profundo desconocimiento acerca de lo que realmente es. Sus formas más elementales asumen su organicidad y morfología a través de un corpus de matrices de sustitución compleja actuando a través de un doble carácter de desviación y selectividad por imposición de signos configura su retórica visual, legítima el orden del signo y del discurso de lo especial, arrebatando la identidad del territorio.

La estructura de conocimiento mainstream de lo inclusivo funda su tarea heurística en la imposición análoga de una red objetual, de tareas críticas, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales que parecen vincularse con la lucha por lo inclusivo a través de

peculiares puntos de conexión, sujetos e imágenes que al corporificarse dan paso a un sistema de sujeción devenida en la retención de sus usos heurísticos y la manipulación sus representaciones y metáforas. Esta trama de regulación es la responsable de la consolidación de un discurso imitativo, a-significante y hereditario cuyas cadenas de pseudo-vinculación asumen un estatus de división lógica. La forma mimética instituida que inaugura en las estructuras académicas y en las prácticas investigativas un sistema de reconocimiento basado en un efecto de falsificación, no así, en la promoción de un sistema de aprendizaje, es decir, un *manthánein* que nos permita comprender su verdadera rostricidad. Sin duda, estos argumentos describen un saber atrapado, edipizado y subyugado a la herencia de lo especial, que sea dicho de paso, es algo que no le pertenece. Esta operación deviene en la proliferación de un sentimiento de desajuste en cuanto a su naturaleza, función y alcance, las que develan una compleja relación edípica fantasmal. La formación de la rostricidad de la educación inclusiva concebida como extensión de la educación especial impone un efecto mimético materializado a través de un recurso máthetico, que concibe su función y rostricidad en términos de habitualización en torno a una figura que edipiza y atrapa su esencia en algo externo. La educación especial siempre actuará como un fantasma edípico interiorizado, lo que deriva en un objeto imitativo no placentero – *khárei* –, cargado de incomodidades conceptuales, analíticas y metodológicas, que no es otra cosa que un deseo hostil. La educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica no tiene por qué reclamar la atención permanente de lo especial, no es su sustancia medular o principal, permitiendo observar cómo esta última forma adjetival reafirma insistentemente el deseo de ser o apropiarse de los múltiples modos de existencias de lo inclusivo. Ocasionalmente, tal trama de relaciones impone un conjunto de sentimientos de posesión de algo que por naturaleza va a suscitar un sistema de desajuste. Este deseo heurístico opera a nivel inconsciente en la red objetual disponibilizada por su travestismo epistemológico; es un deseo de poseer a otro territorio y asemejarlo consigo mismo. El deseo de la educación inclusiva no es la captura y sujeción al pasado o a modelos pre-establecidos, sino que, actúa en la alteración de lo conocido, en la creación de otros mundos y formas de imaginación. La singularidad del territorio se encuentra atrapada, es afectada por la envidia acerca de lo que el calificativo hace en el mundo. Cuando lo inclusivo se mimetiza con lo especial se convierte en un performativo desafortunado.

Lo neo-especial concebido como el resultado de la penetración y subyugación de lo especial sobre lo inclusivo, articula una trama intelectual abortada y charlatana devenida en una pseudo-mutación de lo especial, un pastiche acrítico de relaciones heurísticas. Sin duda, esta configuración es responsable de limitar el poder creador, en su reemplazo envuelve su objeto en relaciones no deseadas, agotando su capacidad para ubicarse frente al objeto que produce su red de contradicciones. Lo neo-especial establece una manera impropia de aproximarse a los modos de ser y de existencia de lo inclusivo, inaugurando un sistema de fidelidad que desconoce su campo de aleaciones, derivada en una voluntad forzosa y que a consecuencia de ese actuar limita su desarrollo. La pregunta es: ¿por qué razón la educación inclusiva sigue siendo fiel a este antiguo ideal? Las cualidades de lo inclusivo no se fundan ni le pertenecen a lo especial, no constituyen formas parónimas en lo analítico y morfológico, sólo coinciden en ciertos ejes de tematización; es un susurro lo que puede establecer sus grados de proximidad.

La mimesis y la trama edipizadora del campo han hecho creer a su comunidad de práctica que lo inclusivo surge de una predicación parónima, argumento que, en cierta medida, es el responsable del célebre pliegue que constituye uno de sus principales fallos heurísticos.

Lo neo-especial se funda en un sistema de predicación parónima ya que asume que la educación especial se predica en la educación inclusiva. Si bien, esta última posee su propia virtud, no surge parónimamente a partir de lo especial. He ahí, el dilema. La problemática de la predicación es fundamental en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva que es una praxis cognitiva de la dispersión, del nomadismo y de carácter neo-materialista. Lo neo-especial vive y actúa conforme a lo especial, cuyo estatus es inferior a lo inclusivo; cuando este último es atrapado por lo especial asume una “atadura que les impide actuar y que, cuando lo hacen, juzgan como objeto de voluntad a cualquier cosa” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 152). Todos estos argumentos son síntomas de un problema interpretativo no explorado.

Conclusiones: isomorfismos heurísticos o el problema de la pseudo-herencia en lo especial

Coincidiendo con González y Marquina (2007) la mimesis denota un efecto de semejanza restrictiva. Sus usos, enfoques y designaciones lingüístico-analíticas no son del todo claros. En esta oportunidad, he examinado el beneficio heurístico de la mimesis y sus condiciones de representación mimética a partir de la imposición epistémica y didáctica del modelo tradicional de educación especial, creando una imagen desajustada y disonante al ensamblar la función de lo neo-especial, una figuración híbrida, extensiva de lo especial; sin producir un efecto renovador en su compromiso con los problemas sobre los que erige su tarea. Nos enfrentamos a un problema de profundidad, extensión y de debilidades en la comprensión de sus contornos teórico-metodológicos. La configuración morfológica de lo inclusivo presenta un problema definitorio en cuanto a la estructura de significantes que produce; este efecto y el tipo de fenómenos que captura, imponen una imagen de pensamiento que no le corresponde, develando una desconocida fórmula epidizante.

Las debilidades en su estructura de signos revelan que muchas de las expresiones fundantes de la educación inclusiva no pueden ser definidas en los parámetros de lo especial, al escapar de tal cooptación, sus objetos y tópicos de análisis no pueden ser definidos en la interioridad de sus lenguajes y compromisos teórico-políticos albergados por diversos campos de trabajo; inaugura pulsiones desconocidas intensamente creativas. Esta cadena de problemas se funda en un fallo referencial que es incapaz de aludir a los objetos que circunscriben a sus territorios; un problema de estructura de representación y referencialidad e incompreensión de sus objetos en el mundo. Todo ello permite afirmar que, la educación inclusiva de la que más hablamos y escuchamos instituye una representación mimética de algo que no le corresponde en su magnitud, develando un estado y trama heurística de inmutabilidad, ensambla un agenciamiento heurístico incompleto e imperfecto incapaz de apropiarse de los signos del presente. Lo que hasta ahora conocemos es una idea inmutable e imperfecta que define las relaciones de inclusión a partir de prácticas de asimilación en las estructuras educativas. Nos encontramos en presencia de un efecto heurístico restrictivo y negativo, imponiendo una figuración imperfecta sobre su rostricidad.

La educación inclusiva que más conocemos y practicamos se convierte en un mero sistema de re-presentación de algo que no le pertenece – cadenas de herencias lineales y monológicas –, impone un sistema de repetición mediante enlaces de significantes e imágenes que se contradicen en su pragmática – aún desconocida –, en cuanto su discurso, manifiesta un

sistema de reproducción de equivalencias de uno a uno. Todo ello, es el resultado de una esencia inmutable. Lo que las prácticas investigativas y pedagógicas significan como educación inclusiva no es otra cosa que un sistema de espejismo, un mecanismo de reproducción de una morfología cuya inmutabilidad heurística conecta dos clases de mimesis: una icástica y la mimesis fantástica, siendo esta última, la de mayor fuerza en el pseudo-discurso legitimado por el *mainstream* discursivo, generando copias ilusorias del mundo, de sus conceptos, herramientas, tareas y problemas. La dimensión icástica de la mimesis es la responsable del ensamblaje de concepciones y significados universalistas que se corporifican en determinadas colectividades agudizando el compromiso con la matriz de esencialismos-individualismos. La imitación que efectúa la educación inclusiva no es exclusivamente una copia de la copia, sino la imitación de la sustancia. Por tanto, su trama ontológica y sus formas de encarnación del objeto develan un efecto mimético restrictivo de creación.

Los argumentos presentados permiten sostener que la educación inclusiva tal como ha sido presentada reafirma una obstrucción en su trama intelectual afectando a los rasgos exteriores del campo que, a su vez, delimitan sus atributos de accesibilidad a su red objetual y obstruyen la agencia de cada uno de sus objetos. La figuración conocida en el mundo devela una trama de desencajes, mientras que las condiciones de falsificación del conocimiento responden a otra clase de fenómenos. Hasta ahora, es posible documentar un problema heurístico, estético, categorial y metodológico, así como, un problema entre las formas categoriales y el tipo de imágenes que se desprenden del campo. ¿Qué es lo que lo hace visible, legible, audible e inteligible? y ¿cuáles son los objetos que se enlazan en la comprensión de sus territorios? Estos “asumen que aunque esas representaciones necesariamente falsifican la realidad representada” (GONZÁLEZ y MARQUINA, 2007, p. s/r.), ofrecen una descripción acerca de un campo de problemas que habita un doble vínculo: las coordenadas de relación entre las palabras y el tipo de expresiones o representaciones condicionadas. Este es un problema relativo a su orden de producción. La rostricidad y la voz conocida como parte de lo inclusivo opera a través de un patrón de isoformismo, ¿cuáles son las fuerzas que modelizan esta relación?, ¿en qué consiste su espacio significativo?, ¿cómo se consolida esta singular trama mimética en la producción del conocimiento?

Estas interrogantes exigen clarificar cuál es el tipo de mimesis que adopta el discurso instituido de lo inclusivo en el mundo contemporáneo. Si bien, la relación entre los calificativos especial e inclusivo no develan un carácter extensivo o regulado por cadenas hereditarias, sino de tipo intensivo aglutinando algunos puntos de contacto común. Si atendemos a los planteamientos de Ricoeur (1980) respecto a la operación de producción y movimiento que crea la mimesis, sostendré que, el calificativo inclusivo a partir de su pseudo-herencia en lo especial ha establecido una única acción heurística para comprender su rostricidad; sintetizando de esta forma, gran parte de una racionalidad que no dice relación con su verdadera naturaleza. Tal obstrucción documenta que sus modos de existencia y su rostricidad son definidos a partir de la fuerza colonizadora de una entidad que encuentra su esencia en otra regionalización, estableciendo un efecto de mutualidad restrictiva; una acción heurística dependiente que construye un tipo de relación particular a nivel analítico-metodológico. El fallo genealógico al que aludo se funda en un mecanismo de dependencia a una entidad y sustancia de características heurísticas específicas, cuya trama y mecanismos de representación constituyen operaciones sustantivas de dicho fracaso cognitivo. Esta finalidad heurística no se mira a sí misma, habita por fuera de su rostricidad, fracasando en la acción posible de lo real, afectando a sus

significantes y a la acción representada del fin buscado. “Si la acción está en el origen de la *mimesis* y en la finalidad de la historia, cabe preguntarse cómo aparece la *relación* de semejanza y en qué grado se alcanza un conocimiento relativo y completo a la vez sobre ella” (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018, p. s/r.). La eficacia del proceso mimético depende de la relación, el problema es que el referente desde dónde se extrae su esencia y fábrica su cadena de significantes, dictamina asignándole una posición de imagen distorsionada. Tal como sostiene Gutiérrez-Delgado (2018) el proceso mimético depende de esta relación.

Si la *mimesis* solo produce apariencias entonces excluye el aparato de verdad del dominio de lo inclusivo, limitándolo a un objeto que es incapaz de definir los contornos del propio término, actuando como un espejo que repercute en la configuración de sus formas condicionales, lenguajes, retórica visual, entre otras. Es un sistema que genera confusión al no alcanzar un dispositivo de transformación global inferior a su objeto. A través de la acción mimética prolifera un sistema de pérdida de la identidad científica del territorio, afectando a sus horizontes de sentido y formas de autenticidad. La degradación de las coordenadas de constitución del campo queda regulada por las formas de lo especial como condición soberana afectando a las imágenes del modelo al desagradar la forma, se pierde la verdad y su aparato de inteligibilidad. La pureza de la inclusión se encuentra malograda, siendo incapaz de hacerse con ella misma; al copiar la apariencia de algo que no se comprende o conoce, justifica la presencia-ausente de su red objetual.

Si la educación inclusiva se ha travestido con la fuerza de lo especial, es producto que no se sabe lo que las cosas son; deviene en la extensión de una naturaleza y apariencia que no le pertenecen, articulando un singular sistema de engaño cognitivo. El problema de la imitación de lo especial es que no adquiere estatus de ideal, solo toma prestado algunas equivalencias normativas, cuyos enlaces se dinamizan bajo el concepto de participación, acción que fórmula un sistema imitativo de ciertos atributos de los lenguajes y apariencias del campo, obligándole a aprender sus metáforas. El problema de la *mimesis* neo-especial es que no posee un sistema de composición para destrabar el punto de distanciamiento de su calco original. La *mimesis* es el nivel más alejado de la realidad epistémica.

Los estudios epistemológicos sobre educación inclusiva necesitan asumir un proceso de producción creativa para comprender la complejidad de su campo de trabajo, permitiéndole extraer la verdad de las cosas; es esto, lo que reafirma la tarea de develar de qué trata, en oposición a un sistema de imitación degradativa que desvirtúa su naturaleza intelectual, sus formas léxicas y mecanismos de trabajo, cuyo sistema de acceso a la verdad se funda en “las apariencias de las cosas, porque su conocimiento es, a la vez, pobre y superficial” (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018, p. s/r.).

La relación entre lo inclusivo y lo especial establece una condición de co-existencia, se vincula con los diversos modos de existencia de sus territorios, sus formas de denominación deben afectar a sus modos de presencia en el mundo, estableciendo un sistema de dependencia a una determinada trama cognitiva. Tal sistema de relación, es clave en la comprensión heurística del efecto mimético de lo inclusivo, afecta a sus objetos y al tipo de elementos que a él se vinculan. El tema es que los territorios heurísticos de lo inclusivo continúan habitando un espacio de incomprensión, producto que su figuración a través de la fuerza emulativa de lo especial solo da paso a una comparación restrictiva, a un hábito, un posicionamiento y a una práctica cognitiva estrecha. La imbricación de ambas formas adjetivales explicita un sistema de obstrucción al concebir a ambas figuraciones heurísticas en términos relativos al sostener que

la existencia de lo inclusivo es de la misma forma y sustancia de lo especial. Otro problema es que el genitivo consecuente, es decir, el mecanismo que establece el enlace fracasa en tanto en su sentido positivo y transformativo, no logra poner de manifiesto dicho sistema de vinculación. La mimesis como recurso epistemológico se explica en sí misma por la existencia de otra cosa. ¿Qué necesita este vínculo para ser comprendida y hallar su sentido? En términos heurísticos sostendré que, el énfasis no recae en exclusivamente en el goce de las formas condicionales que proliferan a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial, sino más bien, en develar una orgánica intelectual que insta a entender cómo lo inclusivo asume dicha naturaleza. Nos enfrentamos aquí, a una cruel pedagogía del mimetismo restrictivo que es el principal rasgo de socialización del enfoque. Si atendemos a la premisa aristotélica de la mimesis, sostendré que, aquello que se reconoce como inclusivo ya existe mucho antes; no devela nada nuevo, se presenta como una extensión de lo normocéntrico, incluso, sus imágenes y el susurro de la voz del campo conducen a sistemas de deducción que no logran apelar a la comprensión de su naturaleza.

La determinación sustancial de la acción es clave para comprender este sistema de imbricación y traducir ambas fuerzas en un encuentro de re-significación, al extraer las acciones de otro campo en toda su plenitud da paso al efecto de falsificación. Nuevamente aquí, la relación vuelve aparecer justificando las formas de ficción teórico-prácticas devenidas en un mecanismo analítico de "extracción" de la esencia. Es esta esencia la que establece cómo será dirigida la acción, articulando una finalidad inteligible en cuanto a sus dilemas heurísticos fundamentales y una imagen visual y de pensamiento endeble. Lo que hoy significamos como inclusión no es otra cosa que "una acción que se da a conocer, y se despliega en un nivel superior, a través del juego de transposición mimética" (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018), una realidad aparental. La inclusión que más conocemos impone un fallo heurístico mediante una imagen de pensamiento sustentada en una realidad aceptada, pactada y establecida en la conciencia colectiva, la mimesis es un sistema de acción, mientras que la representación se funda en una sola acción. Lo especial como inclusivo no es otra cosa que un silogismo heurístico-poético que opera mediante un singular sistema de engaños imperceptibles, lo que según Gutiérrez-Delgado (2018) puede explicarse: "si las ficciones se entienden es porque se sostienen por la misma racionalidad que las personas comprendemos en la vida real" (p. s/r.).

Referencias

- BARTOLOMÉ, Castor. De la alienación imitativa a la potencia mimética: Platón y Adorno, Aristóteles y Benjamin. **Universitas Philosophica**, Vol. 71, Núm. 35, 145-173, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Doctrina de lo semejante. Obras (Libro II, vol. 2)**. (Trad. J. Navarro Pérez). Madrid: Abad, 2007.
- BRAIDOTTI, Rossi. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DURÁN, Cristóbal. Un objeto múltiple para el psicoanálisis. **Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental**, 20(1), 194-196, 2017.
- GONZÁLEZ, Horacio & Marquina, Irene. Representación y mimesis. **Psicología para América Latina**, (9), 2007. Recuperado em 25 de feveiro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100009&lng=pt&tlng=es.
- GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires: Cactus, 2013

Aldo Ocampo González.

GUTIÉRREZ-DELGADO, Ruth. El concepto de relación: Consideraciones epistemológicas sobre el valor cognoscitivo de la ficción. **Revista de Comunicación**, 17(2), 292-315, 2018.

OCAMPO, Aldo. **Epistemología de la educación inclusiva**. Granada: UGR, 2017.

RICOEUR, Paul. **La metáfora viva**. Madrid: Trotta, 1980.

Inovação e interdisciplinaridade: um estudo de caso no desenvolvimento de competências no curso de engenharia civil

Innovation and interdisciplinarity: a case study in the development of competences in the civil engineering course

Karolina Muniz Freire Maggessi*
Luiz Otávio Moutinho Lopes**
Ana Carolina Cellular Massone***
Carlos Eduardo R. B. Barateiro****
José Rodrigues de Farias Filho*****
Alexandre do Valle Faria*****

Resumo

A inovação tecnológica é um processo complexo e o desempenho das organizações depende da sua capacidade de evoluir para se manter com sucesso em mercados cada vez mais globais e competitivos. A interdisciplinaridade é parte fundamental da inovação, porque as modernas soluções dependem da atuação integrada das diversas áreas do conhecimento para que os resultados sejam maximizados. A construção de uma abordagem interdisciplinar é, portanto, fundamental para promover a criação de respostas a quaisquer desafios que possam vir a confrontar as sociedades e organizações. Assim, este trabalho define esses conceitos relevantes e faz uma ligação entre o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades de forma interdisciplinar reunindo as bases para um processo de inovação tecnológica e acadêmica orientado à solução de problemas reais, através de ampla pesquisa bibliográfica e valendo-se de um estudo de caso aplicado em uma instituição de ensino superior. A proposta foi seguir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia (DCN) (MEC, 2019), pela Resolução MEC nº 2, de 24 de abril de 2019 e propor melhorias nas grades do curso de engenharia civil. Adaptando a nova consciência que o curso pode ter – 25% da grade EAD (Ensino a Distância) – e que a interdisciplinaridade faz parte da inovação.

Palavras-chave: Inovação. Interdisciplinaridade. Competências. Ensino e Aprendizagem.

* Mestre em Sistemas de Gestão e doutoranda em Sistemas de Gestão Sustentáveis, pela Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: kmaggessi@hotmail.com

** Centro Universitário Unilasalle-RJ, Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: luiz.lope@soulasalle.com.br

*** Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docente no Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: anacellular1@yahoo.com.br

**** Universidade Estácio de Sá, Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: cerbb@terra.com.br

***** Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: fariasfilho@gmail.com

***** Universidade Federal Fluminense, Brasil; E-mail: avalle.faria@gmail.com

Abstract

Technological innovation is a complex process and the performance of organizations depends on their ability to evolve to remain successful in increasingly global and competitive markets. Interdisciplinarity is a fundamental part of innovation, because modern solutions depend on the integrated performance of the various areas of knowledge so that the results are maximized. The construction of an interdisciplinary approach is, therefore, fundamental to promote the creation of responses to any challenges that may come to confront societies and organizations. Thus, this work defines these relevant concepts and makes a connection between the development of different competences and skills in an interdisciplinary way, gathering the bases for a process of technological and academic innovation oriented to the solution of real problems, through extensive bibliographic research and drawing on of a case study applied in a higher education institution. The proposal was to follow the new National Curriculum Guidelines for Engineering Courses (DCN) (MEC, 2019), by MEC Resolution No. 2, of April 24, 2019 and to propose improvements in the civil engineering course grades. Adapting the new awareness that the course may have 25% of the distance learning (EAD) grade and that interdisciplinarity is innovation.

Keywords: Innovation. Interdisciplinarity. Skills. Teaching and Learning.

1 Introdução

No início do século XVIII, com o iluminismo e o positivismo, a maior parte dos intelectuais ocidentais passou a acreditar no método científico da ciência clássica, ou moderna, dissociando a crença em Deus da crença no homem como conhecedor e inventor, capaz de resolver os problemas da humanidade. Mas foi, a partir do século XIX, que o método científico de produção do conhecimento positivista e experimental, de racionalidade exclusivamente formal, funcional e instrumental da ciência moderna tornou-se um paradigma hegemônico, um modelo global dominante, inclusive nas ciências sociais emergentes (ALVARENGA et al., 2011). O paradigma da ciência moderna caracteriza-se, principalmente, pelo pensamento simplificador, fundamentado em uma racionalidade estreita devido às suas implicações, assim como no reducionismo, e tem, como pilares fundamentais, a ordem, a disjunção ou separação, a redução e a lógica formal, que o sustentam como garantia da certeza do conhecimento científico.

Uma vez que admite a existência de apenas duas formas de conhecimento científico, as disciplinares formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, esse paradigma elimina tudo aquilo o que não é redutível à ordem, às leis gerais, às unidades elementares, inviabilizando o estudo de fenômenos complexos como objeto da ciência e gerando implicações, sobretudo, para as ciências biológicas e sociais, impedindo, desta forma, a contradição e paradoxos da realidade, ignorando as questões existentes entre e além das fronteiras disciplinares (ALVARENGA et al., 2011). Com a ciência moderna o conhecimento científico rompeu com o conhecimento comum, na medida que passou a privilegiar a forma como as coisas funcionam, e não a sua finalidade ou agente causador. Seu determinismo mecanicista busca um conhecimento que seja útil e funcional, que permita dominar e transformar a realidade, ao invés de compreendê-la em toda a sua profundidade e complexidade. Sendo assim, o paradigma da ciência moderna norteou o conhecimento disciplinar e originou o processo de fragmentação e compartimentação da ciência em especialidades bem definidas e delimitadas.

Mas a prática reducionista, que resultou no crescimento e fragmentação das disciplinas científicas, não se consolidou como uma abordagem bem-sucedida para a integração dos saberes em busca da solução de problemas práticos, cuja amplitude transcende as fronteiras disciplinares, o que deu origem e reforçou a importância e o nível de dificuldade da pesquisa interdisciplinar (GIBBONS et al., 1994; GILBERT, 1998; HACKLIN; WALLIN, 2013). Contudo, a especialização da ciência contribuiu para a abordagem interdisciplinar no que tange à combinação dos diferentes campos do saber, tendo em vista a solução de problemas científicos e teóricos específicos (BORDONS; MORILLO; GÓMEZ, 2004). Desta forma, embora a prática reducionista não tenha perdido sua relevância para o progresso disciplinar, tornou-se necessário o surgimento de novas práticas e infraestruturas integradoras. Isso posto, as práticas reducionistas e interdisciplinares não podem ser entendidas como concorrentes ou exclusivas, uma vez que ambas devem ser utilizadas da forma mais eficiente e adequada possível (GILBERT, 1998; HACKLIN; WALLIN, 2013) para atender aos desafios da ciência. A partir da década de 1970, a busca pela interdisciplinaridade deu início a um movimento que tem evidenciando as possibilidades de inovação e o exame de problemas complexos reais de toda ordem (ALVARENGA et al., 2011).

No campo político, a pesquisa interdisciplinar tem se destacado como “mais bem-sucedida na obtenção de avanços e resultados relevantes, seja em termos de inovação para o crescimento econômico ou para necessidades sociais” (RAFOLS; MEYER, 2010), levando à condução de políticas que busquem promovê-la, principalmente nos domínios das ciências que emergiram através da convergência tecnológica, como a biotecnologia, a nanotecnologia e a engenharia genética (HACKLIN; WALLIN, 2013; RAFOLS; MEYER, 2010; RAYNAUT, 2011).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a associação entre inovação e interdisciplinaridade, evidenciando como vários conhecimentos podem ser parte integrante e constituinte da obtenção de um todo, que leva a soluções inovadoras para os desafios da sociedade e das organizações. O trabalho possui quatro sessões sendo o Capítulo 2 focado na definição dos conceitos através da pesquisa bibliográfica, o Capítulo 3 na descrição da metodologia de pesquisa empregada, o Capítulo 4 no Estudo de Caso, que evidencia a relação no objeto da investigação, e o Capítulo 5 no sumário dos resultados alcançados.

2 Fundamentação teórica

Inicialmente é preciso definir os vários aspectos que compõem as bases do trabalho que são a interdisciplinaridade, a inovação, a relação entre elas e o processo de aprendizagem.

2.1 Interdisciplinaridade

Como visto anteriormente, a interdisciplinaridade emergiu nos anos 1960 como uma forma alternativa de produção de conhecimento, que transcende o domínio disciplinar na tratativa de problemas reais com a proposta de religar os saberes e desenvolver conhecimento e tecnologia com base na complexidade do mundo contemporâneo, através de recombinações

construtivas dos limites da fragmentação que impedem o avanço científico. A interdisciplinaridade está fundamentada no princípio de que não há um vazio de realidade entre as fronteiras disciplinares, negando, dessa forma, o pressuposto básico do conhecimento objetivo da ciência moderna, passando a constituir um modo de pensamento alternativo, complementar e inovador de produção do conhecimento e tecnologia, posicionando o homem e o planeta Terra no cerne da questão (ALVARENGA et al., 2011; GILBERT, 1998).

A interdisciplinaridade tem a integração como seu elemento definidor, e não a transgressão das fronteiras disciplinares. Sendo assim, pode ser entendida como um modo de pesquisa que integra o conhecimento de diferentes saberes, seus conceitos, ferramentas, técnicas, informações e dados, gerando um novo saber, único e intelectualmente coerente, com um vocabulário comum, cujo todo consiste em mais do que a soma das partes (GILBERT, 1998; HACKLIN; WALLIN, 2013; KLEIN, 1990; RAFOLS; MEYER, 2010).

Entretanto, por ser um campo de conhecimento ainda em construção, de natureza polissêmica e multidimensional, não há um consenso quanto às concepções de interdisciplinaridade e suas variações (multi, trans, pluri e crossdisciplinaridade) (ALVARENGA et al., 2011; RAFOLS; MEYER, 2010). Segundo Gibbons et al. (1994), por exemplo, o que caracteriza a interdisciplinaridade é a formulação de “uma terminologia uniforme, disciplinadora ou de uma metodologia comum” adotada pelas disciplinas envolvidas através da cooperação científica com base na abordagem compartilhada de temas distintos em um contexto específico. O mesmo ocorre com relação aos possíveis indicadores e métodos de categorização (BORDONS; MORILLO; GÓMEZ, 2004; RAFOLS; MEYER, 2010). Avaliar o nível de integração do conhecimento científico, dada sua grandiosidade, implica em adotar fronteiras rígidas, o que contraria a dinâmica fluida da ciência e gera, conseqüentemente, opiniões conflitantes, principalmente em campos emergentes.

Ao abordar a relação complexa entre o homem e o planeta Terra, a produção do conhecimento interdisciplinar expande as fronteiras entre os indivíduos e ideias em um ambiente organizacional, configurando uma ameaça ao status quo e, conseqüentemente, um estresse nas comunidades e instituições de pesquisa. Mas, enfrentar os desafios com uma abordagem disciplinar cada vez mais ampla, pode reduzir o estresse gerado nessa transição e permitir a produção de um conhecimento significativamente mais amplo e integrado (GILBERT, 1998).

2.2 Inovação

A inovação tem um papel importante e influência significativa na competitividade dos países e organizações, sendo um processo-chave para o alcance da competitividade sustentada (BARBOZA; FONSECA; RAMALHEIRO, 2015; CARVALHO et al., 2015; CERETTA; REIS; ROCHA, 2016; BRUNO-FARIA; FONSECA, 2015; PAULA; STARLING, 2015; PIERRY et al., 2016; SILVEIRA et al., 2016). A habilidade da organização em mudar e se adaptar é essencial para sua sobrevivência no mercado (TROTT, 2012). O sucesso da inovação com foco na estratégia do negócio está na capacidade da organização de criar, desenvolver e explorar novas ideias, opções e oportunidades (PIERRY et al., 2016).

Há séculos, inúmeras pesquisas têm sido realizadas sobre o processo de inovação como motor do crescimento. A inovação foi entendida como um movimento cíclico até a primeira metade do século XIX. Segundo Trott (2012), Schumpeter destacou-se como um dos primeiros economistas a enfatizar, na década de 1930, a importância do desenvolvimento e da difusão de novas tecnologias para fomentar o crescimento econômico, mas foi Marx quem colocou primeiro que as inovações poderiam estar relacionadas às ondas, ou aos rompantes, do crescimento econômico, que não ocorre de forma regular. Essa abordagem de Marx foi adotada por outros estudiosos, como o próprio Schumpeter, Kondratieff e Abernathy e Utterback ao longo do século XX. Entretanto, enquanto Marx defendia a visão de que as economias capitalistas entrariam em declínio, Kondratieff sustentava que o crescimento econômico capitalista experimentaria ondas de crescimento e declínio. Já Abernathy e Utterback acreditavam que o surgimento de qualquer setor industrial ocorria com base em uma inovação radical de produto, seguida por inovações incrementais.

Porém, a abordagem de Abernathy e Utterback não explicava como se poderia atingir o sucesso com base na inovação. Após a segunda guerra mundial, a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) industrial surgiu como fator mais influente para a inovação. Contudo, os economistas perceberam não haver qualquer correlação direta entre os altos investimentos em P&D e as taxas de crescimento econômico das nações, constatando-se que o processo de inovação era de ordem bem mais complexa do que se imaginava até então. Na década de 1950, surgiram estudos sobre inovação com foco nas características internas do processo. Esses estudos tinham, como um de seus elementos, a abordagem interdisciplinar, integrando o conhecimento da economia, comportamento organizacional e gestão de negócios para análise do processo de inovação.

Como resultado, constatou-se que as organizações apresentavam comportamentos distintos quanto a geração de novos conhecimentos, aplicação desses novos conhecimentos no desenvolvimento de novos produtos e processos, e exploração comercial dos produtos e processos gerados no que tange à receita, fazendo com que umas fossem mais bem-sucedidas do que outras. Com base nesses estudos, a organização e a forma como aplicava seus recursos passaram a serem consideradas como principal influência no processo de inovação.

Robert Solow e Paul Romer incrementaram as teorias de Schumpeter. Romer sobressaiu-se e desenvolveu a moderna teoria do crescimento econômico, comumente denominada teoria de crescimento econômico schumpeteriana, na qual defende que o crescimento econômico surge de forma sustentada a partir da concorrência entre as organizações, que buscam elevar seus lucros através da criação de novos produtos e do desenvolvimento de novas formas de produção. Essa teoria considera que as organizações diferem umas das outras na forma como administram seus recursos e desenvolvem capacidades que influenciam no processo de inovação.

Pesquisas e discussões políticas recentes têm ressaltado a relevância de se analisar a inovação de um ponto de vista mais amplo, fundamentado no conhecimento criado e trocado através de processos interativos que ocorrem no interior das organizações e entre as mesmas (CERETTA; REIS; ROCHA, 2016; OECD, 2007). O panorama do processo de inovação proposto por Trott (2012), contempla as perspectivas econômica, de estratégia de gestão de negócio e do comportamento organizacional, além de incluir a avaliação das atividades internas, para análise da forma como a inovação ocorre. Esse panorama reconhece ainda que as

organizações se relacionam para comercializar, competir e cooperar entre si e que as atividades realizadas pelos colaboradores dentro das organizações influenciam o processo de inovação.

Há várias correntes que tratam o tema inovação com base em sua gênese epistemológica. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) (2007) define, no Manual de Oslo, a inovação como sendo “a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (OECD, 2007).

2.3 Interdisciplinaridade e inovação

A vantagem competitiva obtida com o processo de inovação tem sua origem no sucesso da integração de conhecimentos organizacionais específicos, especializados, uma vez que é na fronteira dos saberes que ocorrem a maior parte das inovações (CARLILE, 2004; HACKLIN; WALLIN, 2013). Em geral, em atividades de pesquisa e desenvolvimento, quanto maior a diferença e dependência entre grupos de conhecimentos disciplinares distintos, maior a dificuldade para romper com a fronteira existente entre eles e gerenciá-los de forma estratégica (CARLILE, 2004). Uma ampla variedade de conhecimento contribui para a promoção da criatividade e da aprendizagem organizacional apenas quando há integração e diálogo dos saberes, assim como um conhecimento comum a respeito dos mesmos (GRANDORI, 2001).

Hacklin e Wallin (2013) afirmam que, na atual sociedade interdisciplinar em que estão inseridas, as organizações precisam não só adotar “práticas de gestão da inovação que permitam a tomada de decisões interdisciplinares”, como viabilizarem a criação do conhecimento interdisciplinar dentro e além de suas fronteiras, para serem bem-sucedidas. Adicionalmente, de acordo com Gilbert (1998), a forma como as pesquisas científicas são conduzidas, no que tange à articulação dos problemas de pesquisa, à organização das equipes e a propagação e avaliação dos resultados, deve ser revista, a fim de passar a incorporar esforços interdisciplinares.

Na década de 1990, Gibbons et. al. (1994) afirmava haver uma tendência de mudança na forma como o conhecimento era produzido que não poderia ser ignorada; passou a ser gerado “em contextos sociais e econômicos mais amplos e transdisciplinares” (GIBBONS et al., 1994). O autor destaca que as inovações intelectuais costumam ser entendidas como equivocadas quando surgem por aqueles que defendem as ideias dominantes. Seja porque o novo fenômeno é descrito em termos do antigo ou porque cresce fora da racionalidade existente. Segundo Grandori (2001), romper com a valorização da premissa de uma racionalidade global que se opõe à racionalidade limitada seria um avanço tanto no diálogo interdisciplinar quanto no conhecimento a respeito do processo de tomada de decisão e dos comportamentos econômicos e organizacionais, tendo em vista que não pode haver uma racionalidade global, objetiva, ao se tratar de problemas complexos. Toda sorte de racionalidade limita o conhecimento humano ao vincular a racionalidade e a lógica científica a um modelo que pode ser válido ou não, onde nem todas as informações relevantes são levadas em consideração.

Em suma, pode-se afirmar que o conhecimento interdisciplinar expande o multidisciplinar ao explorar e desenvolver sobreposições, feedbacks e interconexões entre os resultados gerados por explorações disciplinares tradicionais (GILBERT, 1998) e permite às organizações obterem maior vantagem competitiva ampliando as perspectivas do processo de inovação.

2.4 Aprendizagem ativa e colaborativa

O conceito de aprendizagem ativa pode possuir muitos significados, já que este não possui um conceito único (NAVARRO, 2006), entretanto é sabido que ele se opõe à aprendizagem passiva ou expositiva, que é fundamentada apenas na exposição para a transmissão do conteúdo. A aprendizagem ativa trata de um método educativo focado no aluno, fazendo-o tomar atitudes que o envolvam na aula, principalmente na resolução de problemas propostos e motivados pelo professor (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005). Esse método de abordagem proporciona a criação de conhecimentos e enriquece habilidades em trabalhos/seminários, nos quais os próprios alunos são os responsáveis em planejar e escolher o método de como vão trabalhar o conteúdo com outros colegas, estimulando o pensamento crítico (NAVARRO, 2006). Essas teorias ganharam mais força no século XX, principalmente com Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Um outro método de aprendizagem que torna o centro de todo contexto o aluno é a aprendizagem colaborativa, que propõe: definições de estratégias, leituras para discussão e desenvolvimento em grupos, desenvolvendo nos estudantes habilidades para resolver problemas e despertando o raciocínio crítico nos trabalhos propostos, que passam a ser mais complexos, com grau de dificuldade maior e que podem se aproximar muito de questões encontradas no mundo real em um local de trabalho (BARKLEY et al, 2014).

3 Metodologia de pesquisa

Como o objeto básico do trabalho é a comprovação da construção de processos inovativos a partir da interdisciplinaridade, fez-se uma ampla pesquisa bibliográfica em documentos disponíveis na academia e que foram coletados na base de indexação SCOPUS, que é a maior fonte referencial de literatura técnica e científica revisada por pares. A utilização de uma base de qualidade é fundamental para que as pesquisas tenham um embasamento atual com o estado-da-arte do desenvolvimento acadêmico. Para a obtenção do referencial teórico aplicável ao tema proposto, o mecanismo de busca foi parametrizado com a aplicação de um primeiro filtro com a palavra-chave “Innovation”, seguida da aplicação, no resultado obtido, do segundo filtro com a palavra-chave “Interdisciplinarity”, e posterior limitação para o período de 1973 a 2020.

A verificação da relação entre interdisciplinaridade e a inovação foi possível com a utilização de um Estudo de Caso, que é um método de pesquisa ampla sobre um assunto específico, permitindo aprofundar o conhecimento sobre ele e, assim, oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática e permitir a verificação da aplicabilidade das

soluções propostas. No presente estudo, a matriz curricular de um curso de Engenharia Civil de uma instituição de ensino superior (IES) particular atuante no Brasil foi relacionada com as especificações existentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia (DCN) (MEC, 2019), que buscam uma formação de engenheiros com visão holística e humanista, capacidade de reflexão, julgamento, criatividade, cooperação, ética e forte formação técnica.

4 Estudo de caso

O presente capítulo tem como objetivo ilustrar a aplicação da teoria até aqui apresentada nesse trabalho. Ele foi dividido em três grandes blocos. A primeira parte apresenta a legislação vigente no país aplicável à formação dos engenheiros. A segunda consiste na apresentação da IES escolhida e da matriz curricular utilizada para a interpretação da teoria. Na terceira e última parte, é feita uma exposição e comentários dos resultados encontrados.

4.1 Legislação

O mercado educacional brasileiro de nível superior é regido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nos últimos 20 anos, foram emitidas várias regulamentações que devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na organização, no desenvolvimento e na avaliação dos cursos de Engenharia no âmbito dos Sistemas de Educação Superior vigentes no país.

A mais recente publicação de aspecto geral foi a das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia (DCN) (MEC, 2019), pela Resolução MEC nº 2, de 24 de abril de 2019, que busca uma uniformização da forma como os engenheiros devem ser habilitados e capacitados para exercício de sua profissão. Esses objetivos são claramente definidos em dois artigos fundamentais: o terceiro, que define as características do egresso, e o quarto, que define as competências que devem ser desenvolvidas.

Como características de perfil do egresso dos cursos de engenharia as DCN especificam:

- a) Ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica;
- b) Estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora;
- c) Ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia;
- d) Adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática;
- e) Considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho e
- f) Atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável.

Como competências são especificados:

- a) Formular e conceber soluções desejáveis de engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto;
- b) Analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação;
- c) Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos;
- d) Implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia;
- e) Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica;
- f) Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares: ser capaz de interagir com as diferentes culturas, mediante o trabalho em equipes presenciais ou a distância, de modo que facilite a construção coletiva;
- g) Conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão e
- h) Aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação.

Também há uma preocupação do MEC em fazer com que modernas tecnologias que empregam ambiente virtual de aprendizado (DCN, Art. 6º, § 6º) e de informação e comunicação (DCN, Art. 4º, V, a) sejam incorporadas nas matrizes curriculares. Assim foi editada a Portaria nº 2.117 em 6 de dezembro de 2019 (MEC, 2019), regulamentando oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais.

Nessa portaria (Art. 2º), foi especificado que as IES poderiam introduzir a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. A incorporação das modernas tecnologias de ensino é claramente definida no artigo 4º dessa nova portaria.

A oferta de carga horária à distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina (Art. 4º, Portaria nº 2.117 em 6 de dezembro de 2019).

Com base nessa legislação foi dado um prazo de três anos, a partir da data de publicação da Resolução MEC nº 2, de 24 de abril de 2019, para que as IES fizessem a implementação completa das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia aprovadas e que deveriam ser demonstradas através da atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para cada curso ministrado e em atividade.

4.2 A instituição de ensino superior e sua matriz curricular

Para efeito da análise do Estudo de Caso, foi escolhida uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular que opera no Brasil com mais de 40 campi e 300.000 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 45.000 em na área de Engenharia.

Dessa IES, foi escolhido o curso de Engenharia Civil, que está sumarizado na Tabela 1 com as principais informações sobre a matriz curricular vigente no ano de 2015 e a que está sendo implementada em 2020, para atendimento às DCN de 2019.

Tabela 1 – Matriz Curricular Curso Engenharia Civil

Estudo de Caso - Engenharia Civil		Currículos	
		2015	2020
Disciplinas	Estágio	1	1
	TCC	2	1
	Disciplinas Eletivas a Cursar	2	0
	Demais Disciplinas Obrigatórias Presencial	46	32
	Demais Disciplinas Obrigatórias Online	15	10
	Disciplinas Total a Cursar	66	44
Créditos	Créditos Obrigatórios	187	183
	Créditos Eletivos	4	0
	Total créditos	191	183
Carga Horária Integralização do Currículo	Carga Horária das Disciplinas Obrigatórias	3490	3660
	Carga Horária das Eletivas	72	0
	Atividades Complementares	150	80
	Carga Horária Total	3712	3740
Tipo de Carga Horária	Carga Horária de Disciplinas Presencial (T, T+P, P e L)	2196	1920
	Carga Horária de Disciplinas Online	576	1440
	Carga Horárias de Disciplina Campo	418	0
	Carga Horária de Estágio	212	220
	Carga Horária de TCC	160	80
	Carga Horária Total	3562	3660
Prática de laboratório	Disciplinas com Carga Prática em Laboratório	14	13
	Carga Horária com Prática de Laboratório	504	420
Duração	Período de Integralização do Curso	5 anos	5 anos
	Formação Básica	1472	1600

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
 Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
 José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

Carga Horaria por Eixos Temáticos	Ambiental	94	80
	Construção e Gestão	484	640
	Estruturas	534	400
	Geotecnia	274	240
	Hidráulica	152	240
	Integração	408	300
	Sistemas	72	160
	Total dos Eixos Temáticos	3490	3660

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa Tabela 1, é possível verificar os seguintes componentes básicos da estrutura curricular do curso:

- Projeto de Final de Curso: é a exigência da entrega de um trabalho de conclusão ao final do curso para a demonstração dos conceitos adquiridos;
- Disciplinas Eletivas: são disciplinas que o aluno pode escolher entre as ofertas feitas pela IES e que servem para complementar a grade mínima obrigatória;
- Disciplinas Presenciais: são as disciplinas em que há o contato físico do aluno com o professor, seja através de aulas teóricas, teórico-práticas ou de laboratório;
- Disciplinas Online: são disciplinas em que não há contato físico e os conteúdos são passados através de meios digitais.
- Total de Disciplinas: totaliza-se os itens anteriores para apurar o quantitativo de disciplinas obrigatórias que compõem a grade do curso.

O currículo de 2020 apresentado foi construído relacionando as competências a serem adquiridas pelos egressos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, com as respectivas disciplinas que fazem parte da integralização curricular do curso de Engenharia Civil.

De acordo com as DCN, há oito competências básicas a serem desenvolvidas:

- Capacidade de conceber soluções de Engenharia;
- Capacidade de compreender fenômenos físicos e químicos;
- Capacidade de projetar soluções de Engenharia;
- Capacidade de implementar as soluções de Engenharia;
- Capacidade de Comunicação;
- Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;
- Conhecimento e aplicação com ética e atendimento à legislação e
- Capacidade de aprendizado autônomo e operar em contextos complexos.

Na Tabela 2, é apresentado como as disciplinas desse currículo foram distribuídas para atendimento a essas competências. É possível fazer algumas observações em relação à essa tabela. A primeira e mais fácil de verificar é que uma competência não pode ser estabelecida por apenas uma disciplina. Ela é criada com a participação do aluno em atividades e escopos diferentes.

Como exemplo desse processo, na competência V – Capacidade de Comunicação na DCN é especificado que o engenheiro deve “ser capaz de expressar-se adequadamente, seja na

língua pátria ou em idioma diferente do Português, inclusive por meio do uso consistente das tecnologias digitais de informação e comunicação, mantendo-se sempre atualizado em termos de métodos e tecnologias disponíveis” (Resolução MEC nº 2, de 24 de abril de 2019).

Tabela 2 – Disciplinas e a Formação de Competências

Modalidade	Disciplinas	Competências								Total
		I	II	III	VI	V	VI	VII	VIII	
Presencial (com 25% digital)	BIM-Modelagem da Informação da Construção	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Engenharia Hidráulica	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Engenharia, Sociedade e Sustentabilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Fundações e Obras de Terra	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Materiais de Construção Civil	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Pavimentos de Concreto Armado	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Representação Gráfica para Projeto	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Sistemas Estruturais de Concreto	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Sistemas Prediais e Domótica	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Topografia e Geomática	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Vias de Transporte	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Análise, Modelagem e Simulação de Estruturas	X	X	X	X	X	X		X	7
	Eletricidade Aplicada	X	X	X	X	X	X		X	7
	Eletricidade e Magnetismo	X	X	X	X	X	X		X	7
	Fenômenos Físicos	X	X	X	X	X	X		X	7
	Física Teórica Experimental - Fluidos e Calor	X	X	X	X	X	X		X	7
	Física Teórica Experimental - Mecânica	X	X	X	X	X	X		X	7
	Química Tecnológica	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Inovação, Empreendedorismo e Projeto Final	X		X	X	X	X	X	X	7

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
 Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
 José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

	Tecnologia da Construção	X		X	X	X	X		X	6
	Análise de Estruturas Isostáticas	X	X	X		X			X	5
	Fenômenos de Transporte	X	X	X	X		X		X	6
	Mecânica dos Sólidos	X	X	X	X		X		X	6
	Mecânica dos Solos	X	X	X	X		X		X	6
	Resistência dos Materiais em Estruturas	X	X	X	X		X		X	6
	Sistemas Estruturais de Aço e Madeira	X		X	X		X		X	5
	Princípios de Gestão	X			X	X	X	X	X	6
	Matemática Instrumental		X			X			X	3
	Cálculo Diferencial e Integral		X			X			X	3
	Cálculo de Múltiplas Variáveis		X			X			X	3
	Modelagem Matemática		X	X	X	X	X		X	6
	Planejamento, Orçamento e Controle de Obras			X	X	X	X	X	X	6
	Supervisão de Estágio e Pré-Projeto	X		X	X	X	X	X	X	6
	Lógica de Programação			X	X		X		X	4
Online (100% digital)	Hidrologia e Usos da Água	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Canteiro de Obras	X		X	X	X	X		X	6
	Sustentabilidade em Arquitetura e Urbanismo	X		X		X		X	X	5
	Pontes	X	X	X					X	4
	Mobilidade e Sistemas de Transportes	X		X					X	3
	Obras de Infraestrutura	X		X				X	X	4
	Análise de Dados	X	X			X			X	4
	Equações Diferenciais		X			X			X	3

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
 Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
 José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

Geometria Análítica e Álgebra Linear		X			X			X	3
Pensamento Computacional			X	X		X		X	4
Total de Disciplinas por Competência	35	32	37	33	34	33	19	44	

Fonte: Elaborado pelos autores.

A competência (V) é desenvolvida através de 34 disciplinas que compreendem desde as relacionadas com aspectos da matemática básica (Matemática Instrumental, Cálculo Diferencial e Integral, Cálculo de Múltiplas Variáveis, Modelagem Matemática, Análise de Dados, Equações Diferenciais e Geometria Analítica e Álgebra Linear), passando pelas que representam como o engenheiro comunica as soluções criadas (BIM-Modelagem da Informação da Construção, Representação Gráfica para Projeto, Supervisão de Estágio e Pré-Projeto, Sistemas Estruturais de Aço e Madeira, Sistemas Estruturais de Concreto e Sistemas Prediais e Domótica). Essa abordagem, com perfil interdisciplinar, permite a tratativa de problemas reais através da integração de diferentes saberes.

O segundo aspecto que podemos observar é a incorporação de 25% da carga das disciplinas presenciais através de ferramentas digitais. Ou seja, o aluno passa a ter contato com modernas metodologias em todas as disciplinas do curso. Essa mudança configura uma inovação que permite a incorporação de novas tecnologias de aprendizado, mantendo, ainda assim, o imprescindível contato com o professor, porém de forma diferenciada.

Cabe destacar que essa inovação no ensino da engenharia só foi possível com as mudanças implementadas pela Portaria nº 2.117 em 6 de dezembro de 2019: a soma da carga horária digital das disciplinas presenciais com a carga horária das dez disciplinas totalmente online ficou abaixo do limite de 40% definido no Art. 2º.

4.3 Exposição e comentários

O novo Projeto Pedagógico do Curso rompeu paradigmas até então consolidados no ensino superior, promovendo a incorporação de modernas ferramentas ao trabalho executado pelo professor.

O primeiro paradigma superado foi a incorporação do ensino EAD para ministrar conteúdo relevante no desenvolvimento das atividades da disciplina presencial. Esse modelo de conjugação simultânea do EAD-Presencial permite que o aluno efetivamente seja protagonista do processo de aprendizado exatamente como as DCN preconizam. Ao mesmo tempo, enriquece o aprendizado com recursos tecnológicos que dificilmente poderiam ser disponibilizados no ambiente de uma sala de aula convencional. Adicionalmente, permite que o egresso passe a ter uma efetiva capacitação no aprendizado autônomo, desenvolvido ao longo de todo o curso.

Outro paradigma rompido trata do uso da tecnologia em nível até então nunca imaginado para a formação superior. O ensino remoto desenvolve as competências com a aplicação de ferramentas diferenciadas para o ensino e aprendizagem, dentre as quais pode-se destacar o uso de simuladores, vídeos e todo tipo de conteúdo disponível em meios digitais,

além do acesso a especialistas de qualquer local do mundo para a realização de debates, palestra, dentre outras interações, o que antes era difícil ou até mesmo inviável em função do deslocamento, da disponibilidade e do alto custo envolvido.

Na aprendizagem ativa, o aluno fica no centro do aprendizado, interagindo com os demais alunos e com o professor durante as propostas feitas em aula. Nesse método de ensino coloca-se o aluno no centro do saber para promover descobertas e investigações (BARKLEY et al, 2014). Quando o método da aprendizagem ativa está consolidado e as cargas horárias e atividades avaliativas estão adaptadas, é possível evoluir para um método que proporciona maior liberdade aos estudantes, apesar de exigir maior maturidade, que é a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, como foi visto, é um conceito amplo, que trata de algo além da aprendizagem ativa e, para que ocorra, é necessário que as atividades sejam realizadas em grupos e formuladas para desenvolver o máximo de competências e cooperação entre os alunos. (BARKLEY et al, 2014).

Ela pode ser aplicada em 4 etapas (ALMEIDA et al., 2016):

- Identificar a competência a ser desenvolvida;
- Identificar as habilidades que compõem essa competência, como, por exemplo, saber utilizar determinado software ou ferramenta, pesquisar determinada tecnologia, problematizar a experiência do usuário e medir a satisfação;
- Identificar as atitudes que compõem essa competência. Ex.: colaboração, proatividade, conforto com o erro, perseverança, escuta genuína e
- Identificar os conhecimentos relacionados às habilidades e atitudes mapeadas. Ex.: um determinado processo, ferramenta ou conceito

Esse método de ensino apresenta um desafio muito maior para o estudante, professor e instituição. Ele promove o diálogo, aprimorando o comportamento social. Durante as atividades colaborativas são desenvolvidas situações pensadas para que agreguem: desenvolvimento da autonomia, articulação cognitiva, pensamento crítico e oportunidades de crescimento intelectual colaborativo. As tarefas são pensadas de forma inclusiva, fazendo com que todo o grupo trabalhe junto para que o resultado seja alcançado. Para que isso seja possível, os educadores precisam criar condições adequadas de aprendizagem. A interação entre diferentes cursos da mesma área ou alunos de diferentes períodos dentro da instituição deve ser encorajada, com a realização de atividades integradoras que trabalhem a pesquisa, iniciação científica e com isso a autonomia do aluno e a sua inclusão no ambiente de aprendizado.

Na metodologia colaborativa, os alunos podem ser avaliados em atividades baseadas em projeto, focando na pesquisa e extensão de forma integrada, diferente do modo tradicional em que apenas alguns poucos têm contato com a realização de iniciação científica ou pesquisa, as quais devem ser estimuladas e compor o processo avaliativo. Essa nova abordagem associada ao uso de novas tecnologias promove o conhecimento de novas ferramentas e aumenta o interesse do aluno durante o curso.

Portanto, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil atende às DCN e, consequentemente, à legislação. Apresenta uma importante inovação que foi construída a partir de uma abordagem interdisciplinar, holística e integradora, mas há importantes aspectos que devem ser considerados para sejam alcançados resultados efetivos com essa proposta. Cabe ao

professor ressignificar sua profissão, desenvolvendo novos conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam um ensino mais dinâmico, colaborativo, integrado e global, com o uso das novas tecnologias e suas aplicações. Ele deixa de ser o protagonista, mas precisa estar motivado e comprometido com tamanha ruptura com um ensino clássico passivo e disciplinar.

5 Considerações finais

Os conceitos de inovação e interdisciplinaridade são bem conhecidos e há muita literatura na academia abordando os vários aspectos e relações entre ambos. A interdisciplinaridade é hoje uma realidade e um desafio que caracteriza uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica. Ela exige uma compreensão mais avançada do sempre crescente progresso científico e tecnológico. Ainda que difícil de definir, é possível indicar alguns atributos que permitem especificar o termo interdisciplinar, como: integração, flexibilidade, multidimensionalidade, ampliação das áreas do saber e aproximação dos problemas, do conhecimento e da pesquisa de diferentes perspectivas, em um contexto mais próximo da realidade.

Os conceitos de desenvolvimento sustentável, aquecimento global e bioética são exemplos, entre outros muitos, que, se por um lado facilitam o esclarecimento e a confirmação desse pressuposto, por outro desafiam os profissionais e instituições que os formam, por exigirem o desenvolvimento de novas habilidades, competências e conhecimentos, que vão além da própria especialização profissional. O aprendizado expandido de um conjunto de saberes agrega valor e diferencia a trajetória das pessoas e sua atuação profissional no trabalho ou função que desempenham.

Através do estudo de caso proposto foi possível analisar e construir um processo inovativo de ensino a partir da interdisciplinaridade. A utilização de novas formas de aprendizagem é uma inovação propriamente dita e contribui para um desenvolvimento livre das barreiras disciplinares simplistas. A educação é o ponto chave para a evolução e o incentivo à aprendizagem colaborativa corrobora para que novos profissionais com pensamento autônomo sejam incorporados ao mercado.

Referências

ALMEIDA, T. et al. **Guia conceitual da liga 3.0:** Aprendizagem colaborativa baseada em competências modelo pedagógico da Celso Lisboa. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALVARENGA, A. T. de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, A.; NETO SILVA, A. J.. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, São Paulo: Manole, 2011, p. 3–68.

BAR-ILAN, J. Which h-index? - A comparison of WoS, Scopus and Google Scholar. **Scientometrics**, v. 74, n. 2, p. 257–271, 2008.

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

BARBOZA, R. A. B.; FONSECA, S. A.; RAMALHEIRO, G. C. F. Inovação em micro e pequenas empresas por meio do serviço brasileiro de respostas técnicas. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 330–349, set. 2015.

BARKLEY, Elizabeth. **Students engagement Techniques**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

BARKLEY, Elizabeth, et al. **Técnicas de aprendizagem colaborativa**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

BORDONS, M.; MORILLO, F.; GÓMEZ, I. Analysis of Cross-Disciplinary Research Through Bibliometric Tools. In: Moed H. F., Glänzel W., Schmoch U. (eds) **Handbook of Quantitative Science and Technology Research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 437–456.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 11 de nov. 2019. p. 131. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian2.117de6dedezembrode2019232670913#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Portaria%20disp%C3%B5e%20sobre,da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20em%20vi%20gor>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRUNO-FARIA, M. DE F.; FONSECA, M. V. DE A. Medida da cultura de inovação: uma abordagem sistêmica e estratégica com foco na efetividade da inovação. **Revista de Administração e Inovação**, v. 12, n. 3, p. 56–81, set. 2015.

CARLILE, P. R. Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. **Organization Science**, v. 15, n. 5, p. 555–568, 2004.

CARVALHO, G. D. G. DE et al. Radar da inovação como ferramenta para o alcance de vantagem competitiva para micro e pequenas empresas. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 162–186, dez. 2015.

CERETTA, G. F.; REIS, D. R. DOS; ROCHA, A. C. DA. Inovação e modelos de negócio: um estudo bibliométrico da produção científica na base Web of Science. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 433–444, jun. 2016.

GIBBONS, M. et al. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. Thousand Oaks, CA: [s.n.], 1994.

GILBERT, L. E. Disciplinary breadth and interdisciplinary knowledge production. **Knowledge, Technology & Policy**, v. 11, n. 1, p. 4–15, mar. 1998.

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

GRANDORI, A. Methodological Options for an Integrated Perspective on Organization. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 37–47, jan. 2001.

HACKLIN, F.; WALLIN, M. W. Convergence and interdisciplinarity in innovation management: a review, critique, and future directions. **Service Industries Journal**, v. 33, n. 7–8, p. 774–788, mar. 2013.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. A Tipologia do Método do Caso em Administração: Usos e Aplicações. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 34, jul./set. 2005.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity: History, theory and practice**. 1st ed. ed. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Governo do Brasil**, Edição: 80 | Seção: 1 | Página: 43. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

NAVARRO, Leonor Prieto. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado em problemas. **Revista Miscelánea Comillas**, Madrid, v. 64, n. 124, p. 173-196, jan./jun. 2006.

OECD. **Manual de Oslo: Diretrizes para a Coleta e Interpretação de dados sobre Inovação Tecnológica**. 3. ed. ed. Rio de Janeiro: FINEP, 2007.

DE PAULA, H. C. et al. Mensuração da inovação em empresas de base tecnológica. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 232–253, out./dez. 2015.

PIERRY, T. et al. Ideias para a inovação: um mapeamento sistemático da literatura. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 60–83, jan./mar. 2016.

RAFOLS, I.; MEYER, M. Diversity and network coherence as indicators of interdisciplinarity: Case studies in bionanoscience. **Scientometrics**, v. 82, n. 2, p. 263–287, 2010.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. (Eds.) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Tamboré: Manole, [s.l: s.n.], 2011, p. 69–105.

SILVEIRA, A. D. et al. Análise do Sistema Nacional de Inovação no setor de energia na perspectiva das políticas públicas brasileiras. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. Edição Especial, Artigo 6, p. 506–526, jul. 2016.

Karolina Muniz Freire Maggessi; Luiz Otávio Moutinho Lopes;
Ana Carolina Cellular Massone, Carlos Eduardo R. B. Barateiro;
José Rodrigues de Farias Filho; Alexandre do Valle Faria.

TROTT, P. J. *Gestão da Inovação e Desenvolvimento de Novos Produtos*. 4a ed. ed. [s.l.] Bookman, 2012.

Clima organizacional de uma instituição de saúde: um estudo sobre a percepção social

Organizational climate of a health institution: a study on social perception

Renata Coentrão*
Diana Ramos de Oliveira**

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi conhecer o clima organizacional através da percepção social de ex-funcionários e dos funcionários atuais de uma instituição de saúde, que influenciou no desligamento definitivo do local de trabalho. A metodologia foi realizada com abordagem quantitativa e explicativa, contando com 53 participantes, sendo 48 ex-funcionários e 5 funcionários atuais de uma instituição pública de saúde do município de Niterói, Rio de Janeiro, entre os meses de junho e julho de 2019. Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala de Clima Organizacional para Profissionais de Saúde e questões demográficas. Os resultados mostraram que os fatores mais influenciadores de um clima organizacional desfavorável foram remuneração seguida da liderança e o que apresentou mais satisfatório foi relacionamento e espírito de equipe. Quando perguntados sobre as causas pessoais de terem saído da instituição os fatores mais apontados foram remuneração seguida da liderança. O trabalho conclui demonstrando que, o salário e a liderança têm uma ação preponderante nesta instituição, impactando sobre os outros fatores, tais ações de mudança poderiam alterar positivamente as outras dimensões.

Palavras-chave: Clima organizacional. Percepção social. Rotatividade.

* Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis; E-mail: renatacoentrao@bol.com.br

** Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do País Vasco, Espanha, Pós-Doutorado na Universidade de Harvard, U.S.A. e Pós-Doutorado pela Universidade Blaise Pascal, França; Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; E-mail: ramosdeoliveira.diana@gmail.com

Abstract

The purpose this research was to know the organizational climate through the social perception of former employees and current employees of a health institution, which influenced the permanent dismissal from the workplace. The methodology was carried out with a quantitative and explanatory approach, with 53 participants, being 48 former employees and 5 current employees of a public health institution in the city of Niterói, Rio de Janeiro, between June and July 2019. For data collection, the Organizational Climate Scale for Health Professionals and demographic issues were used. The results showed that factors that most influenced an unfavorable organizational climate were remuneration followed by leadership, and the most satisfactory one was the relationship and team spirit. When asked about the personal causes of leaving the institution, the most pointed factors were remuneration followed by leadership. The research concludes by demonstrating that salary and leadership have a preponderant action in this institution, impacting on other factors, such change actions could positively alter the other dimensions.

Keywords: Social perception. Organizational climate. Turnover.

1 Introdução

A cobrança pelo aumento do desempenho, baixo contingente de trabalhadores e tempo despendido, tipo de ambiente, relações interpessoais, autonomia, grau de exigência e responsabilidade podem gerar conflitos (IIDA; GUIMARÃES, 2016; SCHMIDT, 2009; CALDERERO, MIASSO; CORRADI, 2008). Estes conflitos podem ser identificados através de pesquisas de clima organizacional que embasarão futuras mudanças na tentativa de melhorar a organização frente seus profissionais e pacientes. A percepção social pode indicar o que tornou uma instituição não propícia a continuidade na função de quem foi contratado.

A junção de ideais sobre qualidade de vida no trabalho e atenção a pacientes em instituições de saúde pública é essencial. A forma de estruturação (falta de equipamentos e materiais), a necessidade de autonomia, excesso de trabalho, lista longa de fila de espera para atendimento dos pacientes, espera pela verba federal, estadual e municipal e número reduzido de profissionais podem impactar sobre o trabalhador.

Aliado a todos esses fatores, instituições de saúde que trabalham com comunidades, assim como outras instituições como a educacional, sofrem frequentemente com a questão da segurança física provocada pela região (ocupação geográfica e a condição social) em que está localizada e seus usuários de serviços.

A prática em saúde pública baseia-se na organização das redes de atenção à saúde em função da visão de bem-estar, das situações demográficas e epidemiológicas e dos determinantes sociais (MENDES, 2012). As organizações que trabalham com comunidades passam por muitos desafios por quererem auxiliar e atender com o máximo de qualidade mesmo em condições adversas.

Fatores organizacionais interferem na qualidade de vida no trabalho, levando a processos de adoecimento ligados a fatores biológicos, psicológicos e sociais, quando em conflito com necessidades e aspirações dos trabalhadores. Estas práticas repercutem na identidade, nos processos de trabalho e no ambiente pelas interações e significados envolvidos (MARANHÃO; SÁ, 2019; TOLFO, SILVA; LUNA, 2009; LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 2005).

A percepção social é um processo de interpretação do comportamento das outras pessoas. Em organizações, as pessoas fazem um filtro “receptivo”, formado pelos seus conhecimentos, medos, desejos e aprendizados (HERNANDEZ; CALDAS, 2001). Por isso pessoas diferentes vêem a mesma situação de maneiras diferentes e é a compreensão do significado do fato que será determinante na forma de reagir de cada um (BACH; SCHENKE, 2017; RODRIGUES, 2012).

O ambiente de trabalho vai além do somatório do esforço de cada um dos envolvidos, pois cada instituição tem sua história, o seu motivo de existir, levando a coesão ou desintegração das pessoas ao longo do processo produtivo. O clima organizacional irá conduzir a inserção destas pessoas ou seus desligamentos do campo profissional neste local e a rotatividade demonstrará as causas do afastamento definitivo, assim como a ajuda que a instituição precisa para que os índices sejam menores.

Segundo a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS, 2019), o Brasil encerrou o ano de 2018 com 47.377.920 beneficiários de planos de saúde médico-hospitalar, sendo que no estado do Rio de Janeiro haviam 5.404.006 de usuários com planos de saúde. Lembrando que o total populacional no estado é de 15.989.929 habitantes aproximadamente segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), logo cerca de 33,79% das pessoas estão cobertas enquanto 66,21% são dependentes de assistência particular e Sistema Único de Saúde (SUS).

Em instituições que trabalham com a saúde pública, o ambiente por si só já é estressante e exige dos profissionais permanente controle de suas emoções com relação à história dos pacientes e familiares, as características da organização com vários níveis de autoridade, diversidade de áreas profissionais, interdependência de atividades, falta de recursos humanos e materiais, cobrança dos familiares e tempo reduzido para cada atendimento o que implica em consequências para o cuidado em saúde (ADRIAENSSENS; DE GUCHT; MAES, 2015; SIMÕES; OTANI; SIQUEIRA JÚNIOR, 2015; HOOPER et al., 2010; DAL PAI; LAUTERT, 2005; CANDEIAS; ABUJAMRA; SABBAG, 2002; ROBAZZI et al., 2000).

As organizações, para se manterem estáveis internamente, precisam entender que seus recursos humanos são primordiais e que um desejo do empregado em sair da instituição pode retirá-la do equilíbrio inicial. A rotatividade é um termômetro que avalia o processo de entrada e saída de profissionais espontaneamente ou por vontade do gestor, que, em alguns casos, pode levar a perda de capital intelectual importante (REIS; CAVALCANTE, 2018).

A base da gestão de instituições de saúde prevê que todo o processo de atendimento estabelecido possua requisitos que auxiliam na melhoria dos processos internos, na capacitação dos colaboradores, no monitoramento do trabalho, na verificação da satisfação dos clientes e colaboradores (CAMFIELD; GODOY, 2004).

Com o foco em instituições de saúde pública, pode-se perceber que o clima organizacional pode afetar a permanência do quadro de pessoal fixo para uma rotatividade maior e suas causas precisam ser definidas para dar suporte técnico à gestão de recursos humanos das instituições. Um estudo da percepção social deste local indicará onde as políticas públicas de investimento podem ser direcionadas.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho foi identificar o clima organizacional que influenciou no desligamento definitivo do local de trabalho através da percepção social de ex-funcionários de uma instituição de saúde, localizada no município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, comparando com o clima organizacional dos funcionários atuais.

2 Materiais e método

Quanto à forma de abordagem do problema foi uma pesquisa quantitativa e explicativa.

O universo da pesquisa foi de 53 participantes, sendo 48 ex-funcionários, que se desligaram, no período de 2008 até 2018, de uma instituição pública de saúde do município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e 5 funcionários atuais. Os participantes faziam parte de uma amostra por conveniência, convidados para a pesquisa através do grupo virtual já existente de ex-funcionários e atuais. A coleta de dados ocorreu em junho e julho de 2019.

A instituição de saúde estudada foi registrada no cartório em 1955, considerada entidade de utilidade pública estadual em 1956 e no Conselho Nacional de Assistência Social em Brasília em 1957, considerada de utilidade pública municipal em 1959, utilidade pública federal em 1969, registrada na Coordenadoria Estadual do Bem Estar Social em 1976 e registrada no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e no Conselho Municipal da Assistência Social em 1998. Surgiu da troca de ideias de duas assistentes sociais, professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF) (AZEVEDO, 2000).

A instituição contava com vários setores como psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, pedagogia e serviço social responsáveis pela demanda. Recebeu em 2002 no Teatro Alfa em São Paulo o Prêmio Bem Eficiente dentre as 50 melhores instituições beneficentes brasileiras administradas.

Para obtenção dos dados, foi utilizada a Escala de Clima Organizacional para Profissionais de Saúde de Menezes et al. (2009). Esta escala foi usada para avaliar a percepção social dos profissionais que atuavam e os que ainda atuam na instituição sobre os atributos organizacionais.

O questionário de Menezes et al. (2009) é estruturado com perguntas fechadas, multidimensional e validado com o objetivo de verificar o clima organizacional de instituições de saúde. A escala é composta de 64 itens, agrupados em 7 fatores conforme estabelecido no Quadro 1.

Quadro 1 – Fatores, suas definições, número de itens e índice de precisão dos atributos organizacionais estudados por Menezes et al. (2009)

Fator	Definição	Itens	Índice de precisão
Liderança	Avalia a capacidade do líder de motivar e envolver a equipe nas tomadas de decisões	17	0,872
Desenvolvimento profissional	Avalia a percepção social dos treinamentos oferecidos aos profissionais, como recursos para melhoria das condições de trabalho	11	0,934
Relacionamento e espírito de equipe	Avalia a percepção social de prática cooperativa e trabalho em equipe	9	0,837
Relação com a comunidade	Mensura a imagem e a relação entre a instituição, a Secretaria de saúde e a comunidade	8	0,839
Segurança no trabalho	Avalia a satisfação com a segurança e adequação de instrumentos de trabalho	7	0,772
Estratégia	Avalia a percepção social do conhecimento por parte dos profissionais, das metas e planejamento estratégico da secretaria de saúde	7	0,812
Remuneração	Avalia a concordância e satisfação com política de remuneração	5	0,834

Fonte: adaptado de Menezes et al. (2009) e Cruvinel (2011).

As respostas foram mensuradas pela intensidade da satisfação em relação a cada item por meio de uma escala graduada do tipo *Likert*, com 5 intervalos de pontos, que variavam do extremo grau de discordância ao grau máximo de concordância (1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo levemente, 3 = Nem concordo nem discordo, 4 = Concordo levemente e 5 = Concordo totalmente). Médias abaixo de 2,9 indicam clima ruim, de 3,0 até 3,9 clima neutro e acima de 4 clima bom. Quanto maior o valor da média fatorial, melhor é o clima organizacional. O alfa de Cronbach deste instrumento é 0,934, mostrando uma boa consistência interna da medida.

Um clima desfavorável demonstra distanciamento social, reclamações, conflitos, stress, rejeição e frustração, já um clima neutro identifica monotonia e estagnação e um clima favorável expressa integração, satisfação, receptividade ao novo e elevada produtividade (SOUSA; GARCIA, 2011).

Foram apresentados também dados sociodemográficos (idade, gênero, estado civil, filhos, religião, escolaridade, área de trabalho, trabalha atualmente, renda familiar mensal, tempo de profissão, tempo de permanência na empresa e horas semanais na instituição).

A pesquisa só teve início após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Petrópolis, em 22/05/2019, no processo n° 3.341.743, atendendo aos princípios éticos de acordo com a Resolução 466/2012 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

A pesquisa foi feita após assinatura do TCLE, que informava o tipo de pesquisa, objetivos e esclarecia que a participação era voluntária, não prevendo qualquer ressarcimento aos voluntários ou prejuízos de qualquer natureza por participação ou não. No termo se estabeleceu um compromisso com a privacidade do participante e a utilização confidencial e sigilosa dos dados colhidos. Os resultados serão divulgados em meios públicos, respeitando os critérios

Os questionários foram respondidos e os dados analisados estatisticamente, somando-se os valores marcados para cada item do fator e dividindo-se o valor pelo número total de itens do fator. Em seguida encontrou-se as médias de cada respondente em cada fator e dividiu-se pelo número de respondentes. As médias fatoriais ficaram entre 1 e 5 que é a amplitude da escala de respostas. A interpretação foi dada pelos resultados da média fatorial. Quanto maior o valor da média, melhor o clima.

Desta forma, as análises descritivas buscaram encontrar frequências, porcentagens, médias, desvios padrões, valores máximos e mínimos e alfa de Cronbach das variáveis estudadas. Utilizou-se estatística descritiva para se conhecer a frequência das respostas dadas com o software Excel 2016. A média de cada fator da escala de clima foi obtida através da somatória das respostas para as 7 dimensões.

Por último, foi analisado os motivos que levaram os funcionários a se desligarem da instituição para descobrir se eles tinham ligação com os apontados na escala e formando-se um quadro com as respostas dadas.

3 Resultados e discussão

3.1 Análise do questionário sociodemográfico

No primeiro bloco da pesquisa foram colhidas as informações iniciais dos participantes (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa em número (n) e porcentagem (%)

Características	Funcionários			
	atuais		ex	
	n	%	n	%
Idade	31-40	-	17	35,41
	41-50	3	15	31,25
	51-60	2	9	18,75
	61 ou mais		7	14,58
Gênero	Feminino	4	42	87,5
	Masculino	1	6	12,5
Estado civil	Casado(a)	3	37	77,08
	União estável	1	1	2,08

	Divorciado	-	-	4	8,33
	Solteiro(a)	1	20	6	12,5
Filhos	Sim	3	60	36	75,0
	1 filho	1	20	13	27,08
	2 filhos	2	40	17	35,41
	3 filhos	-	-	6	12,5
	Não	2	40	12	25,0
Religião	Católico	3	60	31	64,58
	Espírita	2	40	16	33,33
	Evangélico	-	-	1	2,08
Escolaridade	Ensino médio técnico	1	20	4	8,33
	Graduação	2	40	10	20,83
	Especialização	2	40	34	70,83
Área de trabalho	Assistência social	-	-	2	4,16
	Educação física	-	-	1	2,08
	Enfermagem	-	-	2	4,16
	Fisioterapia	-	-	2	4,16
	Fonoaudiologia	1	20	7	14,58
	Medicina	-	-	1	2,08
	Nutrição	-	-	2	4,16
	Psicologia	3	60	17	35,41
	Psicopedagogia	-	-	8	16,66
	Terapia ocupacional	-	-	2	4,16
	Técnico: enfermagem	-	-	4	8,33
	Técnico: massagem	1	20	-	-
	Trabalha atualmente	Sim	5	100	48
Renda familiar mensal	De 3 a 5 salários mínimos	1	20	8	16,66
	De 5 a 10 salários mínimos	3	60	23	47,91
	Acima de 10 salários mínimos	1	20	17	35,41
Tempo de profissão	0-10 anos	-	-	2	4,16
	11-20 anos	1	20	23	47,91
	21-30 anos	3	60	16	33,33
	31-40 anos	1	20	8	16,66
Tempo na instituição	0-10 anos	2	40	46	95,83
	11-20 anos	-	-	2	4,16
	21-30 anos	3	60	-	-
Horas semanais na instituição	20 horas	4	80	42	87,5
	40 horas	1	20	5	10,41

Fonte: Fonte: Coleta de dados.

Observa-se pela Tabela 1 que a média de idade era de 31 a 40 anos para os ex-funcionários com 17 (35,41%) pessoas e de 41 a 50 anos para os atuais com 3 (60,0%), o que caracteriza a escolha de pessoas mais amadurecidas por parte da gestão de pessoas para exercerem as atividades. A instituição é um local com predominância de funcionários do sexo feminino, conseguindo-se como respondentes 7 (12,72%) homens e 46 (87,27%) mulheres. A grande maioria estava casada para 3 (60%) dos funcionários atuais e 37 (77,08%) dos ex-funcionários. Quanto aos filhos, 3 (60,0%) respondentes atuais e 36 (75,0%) dos ex-

funcionários tinham filhos, sendo que a maioria tem dois filhos para 2 (40,0%) atuais e 17 (35,41%) para os ex-funcionários. A maioria dos funcionários era católica.

A grande maioria possuía especialização com 34 (70,83%) para os ex-funcionários e os atuais mesclavam entre graduação com 2 (40,0%) e especialização também com 2 (40,0%), o que demonstra o desejo da instituição por uma formação técnica mais aprimorada. A área de trabalho de maior fluxo de pessoal foi a psicologia com 20 (36,36%) pessoas, com 3 (60,0%) para os atuais e 17 (35,41%) para os ex-funcionários, seguida da fonoaudiologia com 1 (20,0%) atual e 7 (14,58%) ex-funcionários e psicopedagogia com 8 (16,66%) ex-funcionários. Todos os ex-funcionários da instituição trabalham atualmente (100%). Observou-se que 3 (60,0%) pessoas que trabalham na instituição já possuem de 21 a 30 anos de profissão e cerca de 23 (47,91%) ex-funcionários já trabalham entre 11 e 20 anos. Novamente se vê pessoas com muito tempo de experiência atuando no local e possuindo renda familiar entre 5 a 10 salários. Os funcionários atuais, 4 (80,0%), assim como a maioria dos ex-funcionários, cerca de 42 (87,5%), trabalhavam 20 horas.

3.2 Análise da escala de clima organizacional para profissionais de saúde

Pode-se observar que, conforme expresso na Tabela 2, o fator relacionamento e espírito de equipe tanto nos ex-funcionários ($M=4,38$) quanto nos funcionários atuais ($M=4,55$) obteve uma média satisfatória, ou seja, apresentou uma prática cooperativa e um bom trabalho entre eles. No caso do fator remuneração os resultados apontaram para um descontentamento com as políticas de remuneração da instituição para funcionários atuantes ($M=1,72$) e para ex-funcionários ($M=1,95$).

Tabela 2 – Médias de respostas aos fatores, desvios padrão e confiabilidade (alfa de Cronbach) das dimensões do clima organizacional de funcionários atuais e ex-funcionários de uma instituição de saúde do município de Niterói, RJ

Fatores do clima organizacional	Funcionários atuais			Ex-funcionários		
	Média de respostas aos fatores	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach	Média de respostas aos fatores	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach
Liderança	2,82	1,04	0,938	2,93	1,27	0,862
Desenvolvimento profissional	3,32	0,84	0,821	3,65	1,15	0,924
Relacionamento e espírito de equipe	4,55	0,58	0,815	4,38	0,84	0,711
Relação com a comunidade	4,37	0,74	0,904	4,28	0,94	0,790
Segurança no trabalho	3,56	0,67	0,898	3,70	0,90	0,868
Estratégia	4,00	0,72	0,875	3,82	1,13	0,844
Remuneração	1,72	0,84	0,796	1,95	0,96	0,801
Total	3,47	1,16	0,839	3,53	1,29	0,949

Fonte: Coleta de dados

Com a média total das dimensões descobriu-se um valor de 3,47 para os atuais e 3,53 para os antigos. Esta pesquisa mostrou que a média do clima organizacional entre os ex e atuais funcionários da instituição foi considerada neutra, apresentando ainda tendências extremas, a saber, o relacionamento e espírito de equipe, relação com a comunidade e a estratégia como favoráveis e as questões relacionadas com a remuneração e a liderança como aspectos negativos.

O fator liderança tem efeito relevante no sentido de incentivar a equipe nas atividades da instituição e de operacionalizar seu envolvimento em todas as etapas do atendimento aos pacientes para se tomar decisões acertadas quanto ao melhor modo de prestação de serviço ao usuário.

Pode-se observar que o clima com relação à liderança é considerado desfavorável, pois o resultado encontrado foi de 2,82 para os funcionários atuais e 2,93 para os antigos. Interpretando os resultados, para ambos os grupos analisados a comunicação com o chefe foi considerada difícil e fechada, mas, em compensação, os funcionários atuantes consideraram

como algo positivo o fato de serem avaliados de acordo com os resultados do trabalho e os ex-funcionários o fato do chefe mantê-los informados sobre as metas da Unidade, oscilando a percepção social desta chefia entre um clima bom até um clima ruim. Estas pontuações retratam a percepção de um líder muito exigente, com ênfase nas metas e com baixa capacidade de comunicação.

Este mesmo resultado de desagrado com relação à chefia também foi detectado por Silva et al. (2017) ao pesquisar 84 profissionais de saúde de um município do interior de São Paulo utilizando um inventário de práticas de liderança em que os líderes não conseguiam visualizar o futuro para si e para os outros no sentido de criar possibilidades e encontrar objetivos comuns, com baixo apoio ao funcionário e sem feedback.

O conteúdo averiguado sobre liderança neste estudo reforça as ideias de Costa et al (2013) em que o papel do líder é desenvolver pessoas, criar condições para a satisfação no trabalho, reconhecer o esforço de todos e valorizar as pessoas para que desejem continuar na instituição e de Estrada, Pupo, Rodriguez e Andalia (2009) em que o líder determina o que se deve atender, medir, controlar e participar das crises empresariais e desafios relacionados aos recursos humanos.

O fator desenvolvimento profissional avaliou os treinamentos oferecidos pela unidade, a fim de profissionalizar ainda mais os funcionários, no qual se busca ao desenvolvimento profissional trazer mais conhecimento à equipe para enriquecer os atendimentos com práticas inovadoras, aliadas aos pensamentos dos clássicos de cada área de atuação.

Pode-se dizer quanto a este fator que ele apresentou-se neutro conseguindo médias 3,32 para os funcionários atuais e 3,65 para os ex-funcionários. Para os funcionários atuantes o que mais pesava negativamente era a realização do plano de treinamento e desenvolvimento de forma não negociada e para os ex-funcionários a baixa participação no levantamento das necessidades pessoais de treinamento e desenvolvimento. Em contrapartida os conhecimentos adquiridos em programas de treinamento e desenvolvimento eram aplicados no trabalho, implicando em uma aceitação primorosa da atuação da instituição. Novamente observa-se neste fator uma baixa comunicação sobre o formato do treinamento e levantamento das demandas, mas com alto nível de aproveitamento e aplicação do aprendizado. Estes resultados sinalizam um alto grau de exigência quanto à competência técnica do profissional.

Os resultados deste presente estudo com relação ao desenvolvimento profissional se equivalem ao de Alves et al. (2018) que ao investigarem 113 profissionais da área de saúde em Belo Horizonte, Minas Gerais, descobriram que 47% perceberam que o desenvolvimento profissional ajudava na promoção do aperfeiçoamento e 27% disseram que trazia benefícios para o atendimento ao cliente, sendo a qualificação profissional, para 100% deles, parte fundamental do trabalho.

Ainda em conformidade com este trabalho em que se tem como resultado um clima organizacional neutro para desenvolvimento profissional, Espíndola e Oliveira (2009) explicitam que para um bom clima organizacional deve-se estimular o treinamento e um ambiente equilibrado entre o trabalho e os interesses pessoais onde o funcionário percebe o auxílio da organização nas dificuldades que enfrenta.

O fator relacionamento e espírito de equipe traz como perspectiva de estudo o envolvimento pessoal entre os funcionários durante o serviço executado. A cooperação fala muito do modo como as pessoas estão interagindo na instituição, leva a entender se as pessoas

estão apenas presas em suas próprias salas e setor de atendimento ou se estão buscando o outro profissional para troca de experiências e convívios. O respeito pelo outro colega impulsiona no melhoramento dos atendimentos e possibilita futuramente tornar a instituição referência em várias áreas.

As constatações ao longo dos anos feitas por Luz (2014) e Begnami e Zorzo (2013) equivalem o relacionamento e espírito de equipe à qualidade e ao respeito das relações entre os funcionários e à cooperação entre os membros do mesmo departamento, o que compactua com Nobre et al. (2016) em que a construção do conhecimento pelos profissionais em equipe é fruto de ação conjunta de significações, em que os dados não são um reflexo fiel da realidade independente das experiências de vida ou só um processo de troca de informações: resulta de ação negociada, situada e contextualmente delimitada.

Neste fator o clima organizacional foi estipulado como favorável de 4,55 para os atuais e 4,38 para os ex. Observa-se que apenas um item foi considerado neutro, sendo todos os outros bons. Este fator foi considerado bom conseguindo médias máximas para os funcionários atuais em itens que analisavam a distribuição do trabalho da equipe entre os servidores e na capacidade individual que os mesmos possuíam dentro da equipe de ensinar o que sabiam aos colegas e, ao mesmo tempo, aprender com eles. Para os ex-funcionários, o bom relacionamento das pessoas no grupo de trabalho foi mais indicado.

O relacionamento e espírito de equipe posiciona-se sobre o convívio no local de trabalho e revela-se fonte de um trabalho interdisciplinar, auxiliando nos próximos atendimentos. A troca escrita representada pelos prontuários e verbal através das reuniões torna o acervo de informações do paciente mais acessível e menos fragmentado por setores fechados. Incluem-se aqui as reuniões que facilitam a comunicação. As pessoas que possuem uma percepção social de sua aceitação ou rejeição em situação grupal estabelecerão relações mais adequadas com o meio e com situações de aprendizagem e se adaptarão (DIAS, 2012).

Os resultados percebidos pelos funcionários atuantes e ex-funcionários deste estudo corroboram com os de Bettin et al. (2019) em que foram entrevistados 9 profissionais de saúde que relataram haver afeto entre eles envolvendo desde o respeito ao outro até o compromisso com o trabalho do próximo.

O trabalho de Swoboda et al. (2006) também confirma os resultados encontrados nesta pesquisa ao investigar 195 profissionais de saúde mental na Áustria verificaram que dupla função, a doença do paciente e a falta de tempo eram cruciais e que o contato com o paciente e com os colegas eram recompensadores.

Para a dimensão relação com a comunidade foram verificadas médias finais consideradas boas, com 4,37 para os atuais e 4,28 para os antigos, em que valores muito elevados, e, portanto, alta satisfação, foram conseguidos quando se questionou sobre a imagem da instituição dentro da comunidade, o relacionamento entre os servidores e as pessoas que faziam uso dos serviços oferecidos pela Secretaria, com o atendimento adequado e o reconhecimento dos usuários com relação ao trabalho.

Esta constatação confirma o que Rizzatti et al (2010) colocam quando definem a imagem como o prestígio junto à comunidade e, desta forma, quando bem conceituada pode atrair mais pessoas e exercer poder informal pela combinação de percepções através do exame da qualidade do serviço oferecido.

A forma como a comunidade vê a instituição e a Secretaria de Saúde está relacionada à confiança que deposita no local e à possibilidade de indicação para outras pessoas sobre os

serviços que são oferecidos e que podem ser utilizados por todos. A confiabilidade em gestão de serviços é uma característica muito apreciada e estudada por muitos pesquisadores da área. Para a instituição e a Secretaria de Saúde a confiabilidade trafega na linha do marketing, com divulgação satisfatória do governo, estado e do município quanto às ações em saúde pública. Para a comunidade provoca uma reação também positiva, pois exhibe a presença do Estado em suas vidas e a possibilidade de ter com quem contar quando necessitar.

Coelho (2004) ao estudar clima organizacional posiciona a segurança física no trabalho como um aspecto muito interessante de se pesquisar principalmente para quem trabalha com a comunidade e na comunidade e estas instituições são um local onde há vínculos materiais e afetivos, em que os projetos e as atividades dão significado para a vida destas pessoas e permitem relações de troca.

Um estudo que conseguiu resultados semelhantes a este foi o de Bristot, Ceretta e Soratto (2017) que entrevistaram 6 pessoas da equipe de saúde da atenção básica de um município do extremo sul catarinense e demonstraram que as preocupações estavam relacionadas ao sigilo das informações, a manter uma boa comunicação com a comunidade e garantir o acesso dos usuários aos serviços de saúde.

O fator segurança no trabalho recebeu médias neutras, de 3,56 para os funcionários atuais e 3,70 para os ex-funcionários. Os participantes consideraram que haviam medidas de segurança adequadas para exercer o trabalho assim como condições materiais para isso.

A adequabilidade das condições de conforto no trabalho e de medidas de possibilidade de continuidade no local são condições básicas de execução. Os esforços são para se ter condições em materiais e equipamentos para os funcionários. Observou-se que na percepção destes funcionários a atenção às condições de trabalho gerava motivação e sentimentos neutros em relação à organização.

Ainda neste sentido, foi percebido pelos participantes do presente estudo que os suprimentos, quanto a materiais e equipamentos, eram gerenciados de forma que toda a instituição tivesse acesso em quantidade suficiente em cada setor. Com isso, havia a garantia da execução dos trabalhos propostos por cada setor, podendo manter o fluxo contínuo dos atendimentos.

Comparando o estudo com a pesquisa de Daubermann e Tonete (2012) observou-se que ao estudarem 8 profissionais da atenção básica à saúde na cidade de Marília, São Paulo, verificaram que a insatisfação estava nas condições materiais e físicas de trabalho, consideradas um desrespeito, assim como Carvalho e Malagris (2007) que ao investigarem o nível de stress em 31 profissionais com nível superior de um hospital no município do Rio de Janeiro verificaram que 18 deles apresentavam stress pelas condições do trabalho, sendo os principais sintomas sensação de desgaste físico e cansaço constantes e problemas com a memória. Nos dois estudos, da mesma forma que este, se observa que o repasse das verbas do SUS é a chave para a manutenção correta dos serviços oferecidos pelas instituições, embora nesta instituição estudada a segurança se apresentasse neutra, não interferindo nos suprimentos e na segurança física dos funcionários atuais e dos ex-funcionários.

O fator estratégia foi considerado satisfatório para os funcionários atuais (4,0) e neutro (3,82) para os antigos, evocando como positivos o conhecimento do planejamento estratégico e a estrutura organizacional da Secretaria. Havia foco na hierarquia, no funcionamento da instituição e no conhecimento das regras do SUS. Mais uma vez se remete às normas do líder e seu planejamento estratégico.

Os objetivos da instituição, o planejamento para execução de forma adequada e os indicadores são o fio condutor de qualquer instituição visto que é necessário assegurar cronologicamente o andamento dos trabalhos e ter recursos disponíveis para a permanência dos atos pré-estabelecidos. Ocorrências de incertezas podem engessar ou estacionar projetos importantes que precisam estar em destaque no cotidiano e com investimentos conforme acordados. Os planejamentos facilitam no entendimento da missão da instituição e estabelecem modos de conduzir os atendimentos rotineiramente.

Segundo Nakata et al. (2009), com relação a estratégia, o funcionário desenvolve a sua percepção baseado na condução das atividades feitas na organização, no reconhecimento e apoio pelo trabalho executado e dando consequentemente respostas ao que é importante conforme verifica as metas impostas.

Nesta presente pesquisa observou-se que trabalhar em que se tem capacidade traz tranquilidade e segurança no momento do atendimento, já que os funcionários atuais e antigos indicaram que a Secretaria visava o crescimento e desenvolvimento do profissional, além de estimular a participação dos mesmos nas contínuas mudanças. A identificação da localização da instituição, o aprimoramento das técnicas de rotina de trabalho e a formação da equipe que trabalhará com a comunidade demonstram que é necessário observar o clima organizacional que os colaboradores lidam em seu dia-a-dia e suas consequências, levando-se em conta que o trabalho pode apresentar-se desvitalizante em suas vivências.

Finalmente, a remuneração está ligada à sobrevivência do trabalhador, na compra de suprimentos para sua existência e de seus agregados, sua possibilidade de descanso e lazer e, ainda, influencia sua vida futura como a aposentadoria. A equidade no recebimento e o poder de discernir sobre seu desempenho e o recebido em espécie no final do mês são equacionados para saber se na balança de interesses pessoais valeria a pena permanecer na instituição.

A capacidade de perceber sua valorização pessoal pela remuneração pode trazer conflitos de interesse durante o exercício da profissão, mas também discussões para se chegar a uma aceitação por todos.

O fator remuneração recebeu as menores médias de todas as dimensões, considerado insatisfatório para os funcionários atuais (1,72) e para os antigos (1,95), principalmente para as políticas de remuneração da prefeitura não serem consideradas justas e motivadoras para os atuais e para os antigos e ainda para os atuais não a considerarem melhor do que a da maior parte dos outros colegas de trabalho.

As políticas salariais da instituição fazem com que os funcionários, de uma maneira geral, tenham uma percepção com relação a quantidade de trabalho realizado, a pressão que o chefe exerce e a relação com os outros funcionários e com o líder. Vale ressaltar que o repasse dos recursos do SUS são fixos, não havendo a possibilidade de mudar conforme o desempenho do funcionário.

Esta relação remuneração e satisfação laboral já foi sinalizada em outros estudos, por exemplo, o de Souza et al. (2009) que verificaram que dos 187 profissionais da área da saúde em Passos, Minas Gerais, 98,9% relataram insatisfação com o salário, levando desmotivação e diminuição da produtividade e enfermidades psicológicas e o de Pérez e Maturana (2011) que ao investigarem 233 trabalhadores, em diversas atividades econômicas inclusive saúde, na cidade de Arica, Chile, verificaram que o esgotamento emocional estava relacionado à insatisfação e os sentimentos de realização pessoal estavam relacionados com a remuneração e adequada descrição de cargo.

Quando o salário não é visto como adequado, gera insatisfação pelo não reconhecimento do seu empenho, impactando na continuação dos empreendimentos e criando sentimentos negativos e baixa receptividade com a empresa.

A Tabela 2 deu um parâmetro de como a instituição apresenta-se com relação ao clima organizacional. Santos e Cardoso (2010), da mesma forma, ao analisarem várias dimensões percebidas por 25 trabalhadores da saúde mental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo verificaram que 36% descreveram como fatores de insatisfação: estratégia (dificuldades no gerenciamento administrativo, pressão no trabalho e desorganização do serviço), relacionamento e espírito de equipe (falta de confiança nos colegas de trabalho, diferença de valores na equipe e consideração depreciativa da conduta do colega), dificuldades com usuários e remuneração (baixa remuneração e falta de reconhecimento), não apontando os fatores positivos do local.

Rodrigues, Assmar e Jablonwski (2016) falam que a percepção social orienta o comportamento e é influenciada por acontecimentos comportamentais do grupo e Cammarosano (2015) irá retificar informando que as organizações precisam garantir que os profissionais se sintam valorizados, reconhecidos e recompensados. Rodrigues, Assmar e Jablonwski (2016) concordam que quando de início considera-se o indivíduo como pertencente a um grupo social, as características deste grupo tornam-se mais importantes do que os traços individuais. Para Loiola et al. (2014) as organizações são construídas pelos atores e que, concomitantemente, são influenciados por elas que estão sempre se modificando.

3.3 Percepção social dos funcionários sobre o desligamento da instituição

Na Tabela 3 estão expressos os resultados no que diz respeito à percepção social dos funcionários sobre o desligamento da instituição em estudo.

Tabela 3 – Percepção social dos funcionários com relação ao clima organizacional que os levou ao desligamento

Percepção social	Número de respostas	%
Concurso público	7	14,58
Demissão	9	18,75
Líder	11	22,91
Mudança de carreira	6	12,5
Remuneração	15	31,25

Fonte: Coleta de dados

Observou-se que o fator remuneração seguido da liderança foram os resultados mais apontados como motivos de desligamento da instituição. O salário é o fator mais preponderante determinando a saída do funcionário, mas o estilo de líder autoritário também tem um peso nas decisões de permanência ou não no local.

Corroboram com os resultados encontrados na presente pesquisa o trabalho de Vieira e Kurcgant (2010) que entrevistaram 2 funcionários da saúde de um hospital universitário da cidade de São Paulo, de Sprandel e Vaguetti (2012) que investigaram 12 profissionais da saúde de um hospital público, na região sul do país, e Lautert (1997) que estudou 183 profissionais de

saúde de um hospital público universitário A e 158 de um hospital B em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, verificando que nas três investigações os motivos de insatisfação estavam no salário e supervisão, implicando em altos índices de desgaste emocional.

Lapo-Maza e Bustamante-Ubilla (2018) ao analisarem 583 trabalhadores de hospitais na cidade de Guayas, Equador, verificaram que o clima favorável incidia diretamente sobre a satisfação no trabalho devido à cooperação.

A forma de trabalhar na instituição incorpora as transformações da esfera macropolítica dos governos em financiar estas organizações sociais, dando vazam a processos de estruturação que propiciem cultura, valores e crenças da região contextualmente situada no país. Uma mudança do clima organizacional pode ocorrer no sentido de neutro para bom, mas os resultados não serão imediatos, pois requerem uma adaptação, perseverança e conscientização no trabalho contínuo.

Espera-se que o bem-estar no trabalho, apoiado pela organização e pelo Estado, incentive a permanência e o crescimento dos funcionários na instituição de saúde com planos de carreira, desenvolvimento de habilidades e condições das práticas profissionais para que o colaborador se sinta como membro valorizado da equipe e respeitado pelo seu líder.

4 Considerações finais

A percepção social é a área da psicologia social que fundamenta as conexões entre clima organizacional e rotatividade. A rotatividade envolve muitos fatores internos e externos às instituições, influenciando a percepção dos trabalhadores e trazendo a discussão sobre como as pessoas estão pensando suas permanências no local de trabalho, o que as levam a sair ou a ficar, o que as manteriam por longos períodos semanais e anuais e o quanto as pessoas conseguem se manter nestes ambientes.

Com base nos resultados foi possível verificar que o clima organizacional se apresentava neutro para os atuais funcionários e para os ex-funcionários. A instituição, na percepção dos profissionais, possui aspectos bons e ruins que se equilibram, possibilitando reter a maioria dos colaboradores por tantos anos contratados e comprometidos com as metas organizacionais e atrair novos usuários.

As dimensões mais implicadas com a formação de um clima organizacional desfavorável foram identificadas como sendo a remuneração e a liderança. Coloca-se como fatores importantes o relacionamento e espírito de equipe, o relacionamento com a comunidade e a estratégia, o que vislumbra a qualidade e quantidade dos atendimentos principalmente do SUS em equilíbrio com a capacidade de demanda dos profissionais e recursos financeiros da instituição já que metas devem ser cumpridas.

A qualidade do clima no trabalho foca estrutura da organização, as demandas, a valorização das pessoas e a história da instituição com suas rotinas, liderança e capacitação dos funcionários. A colocação do indivíduo nos diferentes grupos e na estrutura mobilizará os propósitos pessoais e organizacionais a serem atingidos e o clima organizacional agirá sobre a vontade de persistir em suas tarefas, manifestações e presteza da produtividade.

Conhecendo a percepção social dos atuais e ex-funcionários desta instituição pública de saúde de Niterói, acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o fortalecimento das políticas públicas de investimento neste e em outros postos de trabalho

(hospitais públicos, unidades de pronto atendimento - UPA e postos de saúde) que lidam com a comunidade em capacitação, comunicação, estrutura, condições de trabalho, desenvolvimento profissional e segurança no trabalho, pois todos estes fatores possuem impacto sobre a permanência do profissional na instituição.

Referências

ADRIAENSSENS, J.; DE GUCHT, V.; MAES, S. Causes and consequences of occupational stress in emergency nurses, a longitudinal study. **Journal Nurs. Manag.**, v. 23, n. 3, p. 346-358, abr. 2015. Doi: 10.1111/jonm.12138.

ALVES, C. M.; FERREIRA, E. R. O.; XAVIER, J. C.; SÁ, A. C. M. G. N. de. . Contribuições da educação permanente para qualificação da assistência de enfermagem em um hospital público. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, s. l., v. 22, n. 1, p. 91-98, 2018.

ANS. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Dados gerais. Rio de Janeiro: ANS, 2019. Disponível em: <www.ans.gov.br/perfil-do-setor/dados-gerais>. Acesso em: 19 out. 2019.

AZEVEDO, A. **Lazer e saúde: o lazer orientado modifica o comportamento**. Niterói: Falcão, 2000.

BACH, P.; SCHENKE, K.C. Predictive social precetion: towards a unifying framework from action observation to person knowledge. **Soc. Personal Psychol. Compass**, s. l., v. 11, n. 7, p. 1-17, 2017. Doi: 10.1111/spc3.12312.

BEGNAMI, M. L.V.; ZORZO, A. Clima organizacional: percepções e aplicabilidade. **Revista Científica da FHO/ Uniararas**, Araras, v. 1, n. 2, p. 38-47, 2013. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.5-002-2013.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

BETTIN et al. Processos relacionais em uma equipe interdisciplinar de atenção psicossocial. **Revista de Enfermagem UFPE**, on line, Recife, v. 13, n. 2, p. 322-329, fev. 2019. Doi: 105205/1981-8963-v13i02a235197p322-329-2019.

BRISTOT, R. B.; CERETTA, L. B.; SORATTO, M. T. Conflitos éticos da equipe de enfermagem no processo de trabalho na atenção básica. **Enfermagem Brasil**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2017. Doi: 10.33233/eb.v16i1.899.

CALDERERO, A. R. L.; MIASSO, A. I.; CORRADI, W. C. M. Estresse e estratégias de enfrentamento em uma equipe de enfermagem de pronto atendimento. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, n. 1, p. 51-62, 2008. Doi: 10.5216/ree.v10i1.7681.

CAMFILED, C.; GODOY, L. Análise do cenário das certificações da ISO 9000 no Brasil: um estudo de caso em empresas da construção civil em Santa Maria – RS. **Revista Produção Online**, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2004. Disponível em: <<https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/304/405>>. Acesso em: 19 out. 2019.

CAMMAROSANO, M. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

CANDEIAS, N. M. F.; ABUJAMRA, A. M. D.; SABBAG, S. N. Stress em atendentes de enfermagem. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 20, n. 75, p. 38-44, 2002. Doi: 10.1590/S0104-

CARVALHO, L.; MALAGRIS, L. E. N. Avaliação do nível de stress em profissionais de saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 210-222, 2007. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a16.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

COELHO, C. L. M. Clima organizacional e stress numa empresa de comércio varejista. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 11-36, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a02.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

Costa, C. da; Bento, K. G. dos R.; Sá, F. B. de; Ziviani, F. Qualidade de vida no trabalho, satisfação e motivação do trabalhador no setor de varejo. **Revista de Administração da UNIMEP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/editor/submissionEditing/414>>. Acesso em: 19 out. 2019.

CRUVINEL, E. Relação entre clima organizacional e atividades de prevenção ao uso de risco de álcool, tabaco e outras drogas entre profissionais da atenção primária à saúde. 85f. 2011. Dissertação (Mestrado de Saúde Coletiva) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, ES, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_5d8a55d5175dbf5f8fd0956029dd1cde>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAL PAI, D.; LAUTERT, L. Suporte humanizado no pronto socorro: um desafio para a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 2, p. 231-234, mar./abr. 2005. Doi: 10.1590/S0034-71672005000200021.

DAUBERMANN, D. C.; TONETE, V. L. P. Qualidade de vida no trabalho do enfermeiro da atenção básica à saúde. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 277-283, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v25n2/a19v25n2.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

DIAS, R. **Cultura organizacional**. 3.ed. Campinas: Grupo Átomo/Alínea, 2012.

ESPÍNDOLA, M. B.; OLIVEIRA, A. P. V. D. Análise comportamental: um estudo de como o comportamento organizacional pode influenciar o clima organizacional de uma indústria. **SynThesis Revista Digital FAPAM**, v. 1, n. 1, p. 179-200, out. 2009. Disponível em: <http://fapam.web797.kingghost.net/revista/volume1/j%20Maisa_179-200.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

ESTRADA, J. G. S.; PUPO, J. C. G.; RODRIGUEZ, Y. B. M.; ANDALIA, R. C. Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. **Acimed**,

Ciudad de La Habana, v. 20, n. 4, p. 67-75, oct. 2009. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n4/aci041009.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

HERNANDEZ, J. M. C.; CALDAS, M. P. Resistência a mudança: uma revisão crítica. **ERA**, v. 41, n. 2, p. 31-45, abr./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n2/v41n2a04>>. Acesso em: 19 out. 2019.

HOOPER, C. et al. Compassion satisfaction, burnout and compassion fatigue among emergency nurses compared with nurses in other selected inpatient specialties. **J. Emerg. Nurs.**, v. 36, n. 5, p. 420-427, 2010. Doi: 10.1016/j.jen.2009.11.027.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>>. Acesso em: 19 out. 2019.

IIDA, I.; GUIMARÃES, L. B. M. **Ergonomia projeto e produção**. São Paulo: Blucher, 2016.

LAPO-MAZA, M. C.; BASTAMANTE-UBILLA, M. A. Incidencia del clima organizacional y de las actitudes laborales em el comportamiento prosocial de los profesionales de la salud del Guayas Ecuador. **Información Tecnológica**, v. 29, n. 5, p. 245-258, 2018. Doi: 10.4067/S0718-07642018000500245.

LAUTERT, L. O desgaste profissional: estudo empírico com enfermeiras que trabalham em hospitais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 133-144, jul. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4140>>. Acesso em: 19 out. 2019.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho**: uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 2005.

LOIOLA, E.; BASTOS, A.V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E. NÉRIS, J.; LEOPOLDINO, C.; SOUZA, J. J. de; RODRIGUES, A. C. A. Cognições e aprendizagem na psicologia organizacional e do trabalho contemporânea. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 16-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <evpsi.org/wp-content/uploads/2014/12/Loiola-et-al.-2014-Cognições-e-aprendizagem-na-Psicologia-Organizacional-e-do-Trabalho-contemporânea.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

LUZ, R. S. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2014.

MARANHÃO, M. L.; SÁ, M. A. D. Cultura organizacional e práticas de qualidade de vida no trabalho: um estudo de múltiplos casos em palcos organizacionais de restaurantes do Recife-PE. **ReCaPe**, v. 9, n. 2, p. 266-286, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/39295>>. Acesso em: 19 out. 2019.

MENDES, E. V. **O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde**: o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família. Brasília: OPAS, 2012.

MENEZES, I. G. et al. Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 305-316, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a04.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

NAKATA, L. E et al. Uso de pesquisas de clima organizacional no Brasil. **Gestão Contemporânea**, v. 6, n. 6, p. 45-68, jan./dez. 2009. Disponível em: <bdpi.usp.br/single>. Acesso em: 19 out. 2019.

NOBRE, F.; TOBIAS, A.; WALKER, D. Cognição organizacional: revisão, conceitualização e contexto estratégico. **Production**, v. 26, n. 4, p. 742-756, out./dez. 2016. Doi: 10.1590/01036513.108212

PÉREZ, M. R.; MATURANA, S. L. L. Síndrome de burnout entre hombres y mujeres medido por el clima y la satisfacción laboral. **Polis: Revista de La Universidad Bolivariana**, v. 10, n. 30, p. 431-446, 2011. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/polis/2355>>. Acesso em: 19 out. 2019.

REIS, C. V. S; CAVALCANTE, F. O. O impacto da renda nacional na rotatividade do trabalho no Brasil. **Revista Razão Contábil & Finanças**, v. 9, n. 1, p. 1-24, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/RRCF/index>>. Acesso em: 19 out. 2019.

RIZZATTI, Gerson; RIZZATTI JUNIOR, Gerson; SARMENTO, João Vicente Silva; RIZZATTI, Giselly; RIZZATTI, Celina Emília. Análise do clima organizacional de uma universidade federal brasileira: caso da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 10, 2010, Mar del Plata. **Repositório UFSC...** Mar del Plata: UFSC, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96971>>. Acesso em: 19 out. 2019.

ROBAZZI, M. L. C. C. et al. Alguns problemas ocupacionais: o trabalho realizado pela enfermeira e a saúde destes profissionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 52, n. 3, p. 331-338, jul./set. 2000. Doi: 10.1590/S0034-71671999000300002.

RODRIGUES, A. **Psicologia social para iniciantes: estudo da interação humana**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONWSKI, B. **Psicologia social**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, A. F. O.; CARDOSO, C. L. Profissionais de saúde mental: estresse e estressores ocupacionais em saúde mental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 245-253, abr./jun. 2010. Doi: 10.1590/S1413-73722010000200003.

SCHMIDT, D. R. C. et al. Estresse ocupacional entre profissionais de enfermagem do bloco cirúrgico. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 330-337, 2009. Doi: 10.1590/S0104-07072009000200017.

SILVA, V. L. S. et al. Práticas de liderança em enfermagem hospitalar: uma self de enfermeiros gestores. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 51, n. e03206, p. 1-8, 2017. Doi: 10.1590/S1980-220X2020160224403206.

SIMÕES, J. S.; OTANI, M. A. P.; SIQUEIRA JÚNIOR, A. C. Estresse dos profissionais de enfermagem em uma unidade de urgência. **Regrad**, v. 8, n. 1, p. 75-95, agos. 2015. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/view/862/403>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOUSA, J. S.; GARCIA, F. C. Clima organizacional: um estudo de caso em uma rede de farmácias no interior de Minas Gerais. **Gestão & Regionalidade**, v. 27, n. 79, p. 22-31, 2011. Doi: 10.13037/gr.vol27n79.917.

SOUZA, N. R.; BERNARDES, E. H.; FONSECA, R. P.; GONÇALVES, H. O.; LOPES, T. F. S. Identificando o nível de estresse e suas causas nos profissionais de enfermagem em um hospital geral de Passos (MG). **Ciência et Praxis**, v. 2, n. 4, p. 27-32, 2009. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2096/1089>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOUZA, N. R.; BERNARDES, E.H.; FONSECA, R. P.; GONÇALVES, H. O.; LOPES, T. F. S. Identificando o nível de estresse e suas causas nos profissionais de enfermagem em um hospital geral de Passos (MG). **Ciência et Praxis**, v. 2, n. 4, p. 27-32, 2009. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2096/1089>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SPRANDEL, L. I. S; VAGHETTI, H. H. Valorização e motivação de enfermeiros na perspectiva da humanização do trabalho nos hospitais. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 795-802, 2012. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v14/n4/pdf/v14n4a07.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SWOBODA, H. et al. How do community-based mental health staff in Austria perceive their job? – a qualitative study. **Psychiatric Prax**, v. 32, n. 8, p. 386-392, 2006. Doi: 10.1055/s-2004-834674.

TOLFO, S. R.; SILVA, N.; LUNA, I. N. Cultura organizacional, identidade e qualidade de vida no trabalho: articulações e sugestões de pesquisas em organizações. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 4, n. 1, p. 6-16, dez, 2009. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapiv/volume4_n1/tolfo_e_outros.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

VIEIRA, A. P. M.; KURCGANT, O. Indicadores de qualidade no gerenciamento de recursos humanos em enfermagem: elementos constitutivos segundo a percepção de enfermeiros. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 1, p. 11-15, 2010. Doi: 10.1590/S0034-71672009000200010.

Onde se aprende Odontologia: olhar discente sobre a formação em hospitais e nas unidades básicas de saúde

Where to learn Dentistry: a student's perspective on training in hospitals and primary health care

Mércia Lamenha Medeiros*

Milane Costa Alves**

Jorge Artur Peçanha Miranda Coelho***

Resumo

Os cenários de prática podem estimular o discente a desenvolver habilidades e competências e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa analisou o estágio supervisionado, na atenção primária e secundária, sob a percepção discente. Estudo de natureza quanti-qualitativa, utilizando escala tipo Likert, por meio da Escala de Reação ao Curso, aplicado aos discentes concluintes. Houve clareza e compatibilidade do conteúdo programático, conseguiram assimilar e repassar, melhor integração grupal e satisfação na qualidade das instalações. Os discentes valorizaram o estágio para a formação profissional. Detectaram lacunas na comunicação, na organização do estágio, no material didático e nos conteúdos teóricos. A Universidade e coordenação do curso precisam ter atenção com os cenários de prática, sendo necessárias ações conjuntas, que possam minimizar fragilidades.

Palavras Chave: Odontologia. Ensino-aprendizagem. Ensino na Saúde. Atenção à Saúde.

Abstract

The practice scenarios can encourage the student to develop skills and competences and improve the teaching-learning process. The research analyzes the supervised internship in Dentistry, in primary and secondary care, under student perception. Study of a quantitative and qualitative nature, using a Likert scale, using the Course Reaction Scale, applied to concluding students. The students valued the internship for professional training, they detected gaps in communication, organization and theoretical content. Students need attention in practice scenarios, joint actions are needed, which can minimize weaknesses in communication, physical structure and theoretical content.

Keywords: Dentistry. Teaching-learning. Teaching in Health. Health Care.

* Doutora em Ciência em Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo; Docente da Faculdade de Medicina da Docente do Mestrado Ciências Médicas- Docente do Mestrado Ensino na Saúde- Universidade Federal de Alagoas (UFAL); E-mail: lamenhamm@uol.com.br

** Graduação em Odontologia; Mestranda do Programa Ensino na Saúde-FAMED-UFAL; E-mail: milanealves@hotmail.com

*** Doutor em Psicologia Social; Docente da Faculdade de Medicina da UFAL; E-mail: jorge.coelho@famed.ufal.br

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que fundamentam o curso de graduação em Odontologia, no Brasil, esclarecem os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos na formação de um cirurgião-dentista, com o desenvolvimento de habilidades e competências na atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração/gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2002).

Na tentativa de garantir uma formação em Odontologia mais integral, são oportunizados estágios aos graduandos, em diferentes contextos da realidade social, níveis de atenção à saúde, pela sua importância e pelo fato de muitas instituições de ensino superior não incluírem na formação essa integralidade de serviços de atenção à saúde, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (MOIMAZ et al., 2016).

Os estágios curriculares foram reconhecidos como uma estratégia que favorece a formação dos estudantes (BARBOSA et al., 2016).

A DCN para os cursos de graduação em Odontologia instituiu que o estágio deve ser desenvolvido de forma articulada e com grau crescente de complexidade em seu processo de formação. Sua carga mínima deve atingir 20% da carga horária do curso, conforme *Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2007)*

Com a consolidação do SUS explicitou-se a necessidade de formação de profissionais generalistas, tecnicamente competentes e com responsabilidade social (GOLVÊA; CASOTTI, 2019).

Os estágios extramuros compreendem o tempo de vivência do graduando fora da Universidade, dentro de serviços de saúde de atenção primária e rede hospitalar, incluindo a Emergência, com a finalidade de desenvolver ações assistenciais, preventivas e promotoras de saúde com recursos locais (DE CHECHI et al., 2019).

O perfil do egresso segundo novo PPC seria de um profissional com formação generalista, humanista, crítico e reflexivo, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base nos rigores técnico e científico.

Estudos descrevem que há dificuldades dos estudantes desenvolverem habilidades e assumirem uma postura autônoma, quando são lançados ao estágio, apenas ao final de sua graduação. Esses benefícios dos estágios extramuros são maiores quando ocorrem ao longo da graduação e não no fim do curso (RIBEIRO; MENDEIROS JÚNIOR, 2016).

Os cenários de prática estimulam o discente para o desenvolvimento de habilidade e competências, como raciocínio clínico para uma prática segura, acompanhado de contextualização dos conteúdos teóricos sobre o que emerge na prática. Esses cenários colocam o discente diante da realidade profissional, no dia a dia, trazendo riqueza de detalhes que a sala de aula não consegue fazer (FLORÊNCIO; AUSTRILINO; MEDEIROS, 2016).

Nos estágios iniciais do curso de graduação, a inserção dos estudantes na atenção básica tem como objetivo conhecer, observar, vivenciar e desenvolver ações de promoção e educação de saúde no território da ESF, sala de espera, em visitas domiciliares ou envolvimento social em área adstrita (PESSOA et al., 2018).

Necessárias mudanças no processo de formação do estudante com a incorporação de conceitos mais amplos sobre saúde, refletirá na formação de um profissional capaz de contribuir de forma permanente na saúde da sociedade em que vive. Para a construção de perfil profissional com competências, habilidades contemporâneas e na construção de um profissional com qualidade e resolutividade no SUS.

Reverendo inclusive o modelo pedagógico, foi observada a presença do professor centralizado, inibindo a projeção criativa do discente (TAKEMOTO; TOMAZELLI, 2016). Os cursos de graduação devem ter como base a aprendizagem ativa, centrada no discente como sujeito do conhecimento e no professor como facilitador e mediador desse processo de ensino-aprendizagem (PESSOA et al., 2018).

Os estudantes de Odontologia compreendem a importância dos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica, pois permitem aproximação com a população, conhecimento e vivência no SUS, desenvolvimento humanista, experiência profissional e atuação extramuros em cenários de prática (PESSOA et al., 2018).

De acordo com o PPC da Faculdade de Odontologia, pautado nos princípios das DCN, o profissional a ser formado será um: “Cirurgião-dentista, generalista, humanista, com visão crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base nos rigores técnico e científico.” (UFAL, 2007).

De acordo com o PPC da Instituição de Ensino, o estágio extramuro irá proporcionar vivências nos diversos setores de saúde, as quais foram adquiridas nos períodos anteriores.

O estágio supervisionado obrigatório extramuros da Faculdade de Odontologia (UFAL) é indispensável à integralização curricular, sendo caracterizado por ocorrer fora do Campus. Se desenvolvem em outros municípios do Estado, mediante celebração de convênio e termos de compromisso entre as partes.

Os preceptores deverão possibilitar a atuação do discente, assumindo junto à Universidade a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. As atividades práticas do estágio privilegiam a reflexão-ação dos discentes, como também dos supervisores acadêmicos e outros profissionais envolvidos no processo.

Faz-se necessário que as Unidades de Saúde, que irão receber os discentes, disponham de infraestrutura, recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento do estágio.

A Instituição de Ensino tem o compromisso de promover as informações necessárias, para a formação discente, que atendam as demandas dos serviços. Alinhando-se à proposta da DCN, o currículo prevê o envolvimento do ensino com a rede de serviços do SUS.

O estatuto da disciplina do estágio supervisionado obrigatório extramuros da Faculdade de Odontologia comporta um dos objetivos, que é desenvolver nos discentes conhecimentos, habilidades e capacidade de solucionar problemas no âmbito da prática odontológica por meio da vivência das experiências práticas nos diversos setores do Sistema Único de Saúde (SUS)

O estágio supervisionado acontece no último semestre letivo (10º período) do curso de Odontologia, tendo sua carga horária total de 300 horas com duração de quatro meses. O estágio curricular supervisionado é dividido em 150 horas para a Atenção Básica e em Hospital de Ensino no Estado e as outras 150 horas em Hospital de Emergência.

O estudo foi desenvolvido como dissertação do Mestrado Profissional Ensino na Saúde (MPES-UFAL). Objetivou analisar o estágio supervisionado do curso de Odontologia da

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em seus diferentes cenários de prática do estágio, fora dos muros da Instituição de Ensino. Vamos nesse artigo descrever a percepção discente sobre o processo de ensino-aprendizagem no cenário hospitalar, serviço de emergência do Estado e nas unidades de básicas de saúde.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem quantitativa e qualitativa. Utilizamos instrumento, como escala de Likert, construídos por assertivas, para avaliar o grau de concordância ou discordância, prevendo-se categorizar as respostas.

Segundo Minayo, Assis e Souza (2010), um instrumento de construção de dados é mais preciso, quanto maior for sua capacidade de representar fielmente a variável que se propõe a mensurar ou aspecto da realidade que se pretende compreender.

Os sujeitos da pesquisa foram 102 discentes que concluíram o estágio fora dos muros, nos últimos dois anos, do curso de Odontologia na Universidade Federal de Alagoas.

O instrumento de pesquisa foi aplicado individualmente, via e-mail, whatsapp, a pesquisadora entrava em contato através de ligações, com os candidatos aptos a participar, explicando a importância da pesquisa e informando que havia enviado para o e-mail os questionários que seriam utilizados no estudo juntamente com o TCLE.

O estudo utilizou um instrumento quantitativo, denominado Escala de Reação ao Curso, que por limitar a livre associação de ideias, direciona para um caráter mais descritivo e de mensuração. Teve como objetivo avaliar a satisfação dos participantes, quanto a diversos aspectos de um curso, uma disciplina na formação. Essa escala (ERC) contém 26 itens distribuídos em dois fatores, a saber: Fator 1 – Reação à Programação e ao Apoio (Reapro). Avaliou a opinião dos participantes sobre a qualidade da formação, considerando a clareza na definição de objetivos, compatibilidade dos objetivos com necessidades de formação, carga horária, ordenação e adequação do conteúdo programático aos objetivos da formação. Sobre a qualidade das instalações, bem como qualidade, organização e quantidade do material didático distribuído aos participantes ao longo da formação [Itens de 1 a 12; índice de precisão (Alfa de Cronbach) = 0,89] (ABBAD et al., 2012).

Fator 2 – Reação aos Resultados, Aplicabilidade e Expectativas de Suporte (Reares). Avaliou a opinião dos participantes sobre a aplicabilidade da formação em suas atividades educacionais, sobre os resultados obtidos com a formação e as expectativas do participante, a respeito do apoio das instituições educacionais, com relação à disponibilidade de recursos, às oportunidades e ao clima propício ao uso das novas habilidades [Itens de 13 a 26; índice de precisão (Alfa de Cronbach) = 0,95] (ABBAD et al., 2012).

Borges-Andrade (1982-2006) propõe como Modelo de Avaliação e Aplicação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação, um Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS). Integrado, pois sugere que características individuais dos participantes, necessidades de desempenho, procedimentos e processos podem predizer resultados e efeitos. Somativo, pois visa, obter informações para avaliar o treinamento desenvolvido, com o objetivo de verificar a capacidade de este produzir resultados.

Na ERC obteve-se o escore médio de cada fator. Sendo que a escala Likert de 11 (0 a 10) pontos. Quanto maior a média obtida em cada um dos fatores das escalas, melhor é a

avaliação quanto à qualidade da formação e do formador (facilitador da formação). Para a escala adaptada, os valores médios entre 0 e 4 indicariam baixa qualidade, entre 4,1 e 7 indicariam qualidade moderada e entre 7,1 e 10, elevada qualidade (ABBAD et al. 2012).

Foram realizadas estatísticas descritivas em cada escala, calculada a frequência por item, descrita em formato de gráficos. Por fator, foi descrita a frequência, calculada a média, desvio-padrão e intervalo de confiança. Para analisar a associação, se utilizou o teste qui-quadrado, tabulado e descrito em formato de tabela e de gráficos, utilizando o programa SPSS 21.

A questão motivadora foi analisada seguindo Bardin (2011) e Minayo, Assis e Souza (2010). O anonimato foi garantido com uso de códigos letra D e números.

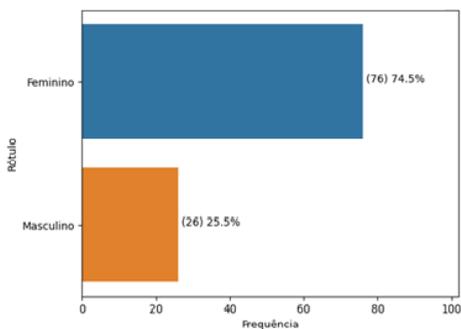
O estudo foi aprovado no Comitê de Ética em pesquisa da UFAL: parecer n° 3.838.711. Todos os participantes incluídos na amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e discussão

Os questionários foram disponibilizados aos discentes regularmente matriculados. O convite foi enviado para 125 discentes e 102 (81%) concordaram em participar e seus formulários foram válidos.

A média de idade variou de 21 a 41 anos; 76 (74,5%) eram do gênero feminino (gráfico 1); entre os que haviam concluído o curso, no momento da coleta, 55,9% eram do sistema privado de saúde e 8,8% em de ambos (gráfico 2), portanto o sistema de saúde privado é mais escolhido.

Gráfico 1 – Frequência dos discentes de odontologia por gênero



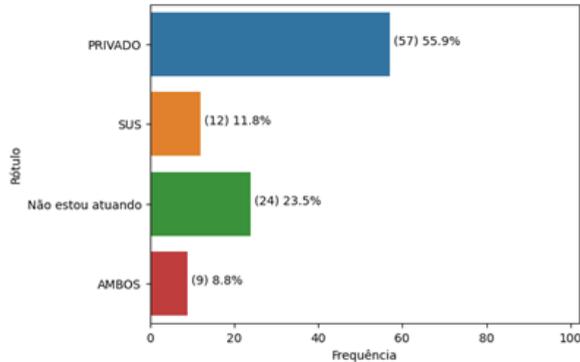
Fonte: própria, 2020.

Observa-se o processo de feminização entre os estudantes de odontologia, o que se assemelhou à literatura, sob o perfil dos discentes formados em odontologia, sendo a maioria do sexo feminino (ROCHA et al., 2017; CAYETANO et al., 2019).

Em um estudo com discentes da UESPI, 90,91% dos entrevistados pretendiam trabalhar no âmbito público e particular, de forma concomitante (ROCHA; BATISTA;

FERRAZ, 2019). Esses resultados contrariam aos objetivos propostos pelas DCN que preconiza o olhar dos discentes para trabalhar na saúde pública.

Gráfico 2 – Frequência dos discentes de odontologia por área de atuação profissional



Fonte: Própria, 2020.

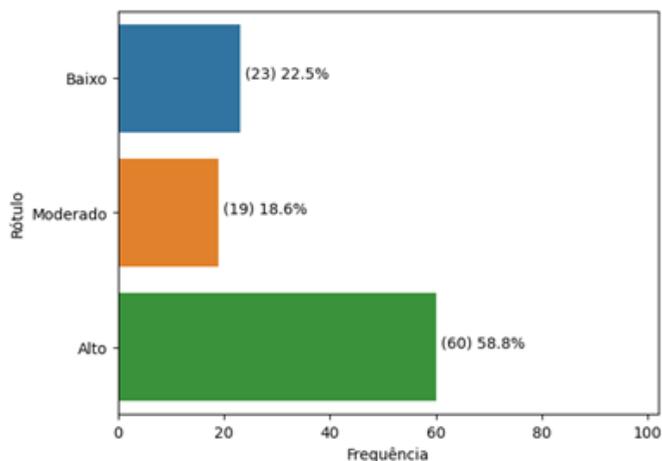
Os resultados foram analisados conforme a escala utilizada, foram apresentados, segundo a frequência de resposta por ITEM (percentual de concordância ou discordância em cada assertiva) e por FATOR (agrupamento de alguns itens).

A ERC, no fator 1, reação à Programação e ao Apoio, que avaliou a satisfação dos participantes em diversos aspectos, revelou que 58,8% dos discentes acharam que o estágio foi adequado (gráfico 3), apontaram clareza, compatibilidade e adequação do conteúdo programático.

Outro aspecto importante a ser considerado nessa escala foi a alta prevalência de estudantes que consideraram satisfatória a qualidade das instalações físicas, a carga horária da prática e carga horária total. Não obstante identificaram fragilidades: na carga horária teórica, na ordenação e adequação dos conteúdos teóricos que precisavam de melhorias, assim como a organização, a qualidade, a quantidade do material didático distribuído ou sugerido durante o estágio extramuros. Refletido nessas falas dos pesquisados: “É de extrema importância esse estágio para proporcionar ao discente outras realidades e dificuldades que vão encontrar no mercado de trabalho. (D22).”

O estágio extramuros é extremamente importante. (D18).

Gráfico 3 – Fator 1 – Reação à Programação e ao Apoio



Fonte: própria, 2020.

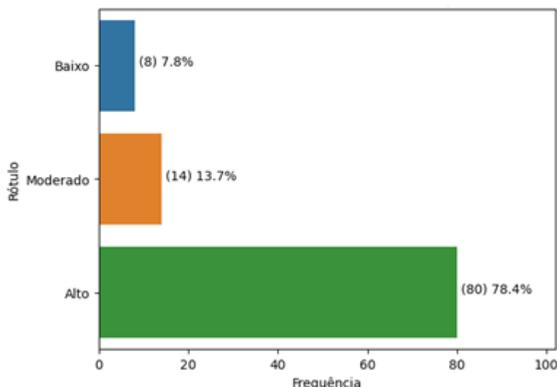
A aquisição da competência da assistência exige conhecimentos que vão desde a “promoção de saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte)” (SOARES; BUARQUE, 2019), que durante a formação odontológica precisam ser contemplados.

No fator 2 da Escala de Reação ao Curso que avaliou os discentes quanto à reação aos resultados, Aplicabilidade e Expectativas de Suporte, observou-se um elevado índice de concordância, 78,4% (gráfico 2). Enfatizamos que esse dado estava associado ao fato de que os discentes conseguiram assimilar, melhorar, aplicar e repassar o que aprenderam na formação em suas atividades educacionais, no estágio extramuros. Atestaram que houve melhor integração grupal, sentiram-se estimulados e com intenção de utilizar conhecimentos e habilidades adquiridos na sua prática profissional.

Isso demonstrou que a experiência extramural estimulou a capacidade crítica do estudante na preparação para o futuro cirurgião-dentista, tornando-os possíveis conhecedores e modificadores da realidade de saúde.

As práticas extramuros contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, aquisição de conhecimentos, melhor relacionamento interpessoal entre as equipes de saúde e ampliação do referencial social e cultural do processo saúde-doença (EMMI; SILVA; BARROSO, 2018). *As falas refletem as fragilidades*: “As atividades necessitam de maior acompanhamento da Instituição, o discente não recebe nenhum feedback até a entrega dos relatórios. (D 2).” Falta de organização nos cenários de prática. (D 11).

Gráfico 2 – Fator 2 – Reação aos resultados, Aplicabilidade e Expectativas de Suporte



Fonte: própria, 2020.

Conclusão

A valorização do estágio foi destacada pelos discentes, que referiam que houve ganhos na formação em Odontologia, identificaram as potencialidades dos diferentes cenários, tanto o hospitalar como na atenção básica, mas com dificuldades a serem enfrentadas.

A comunicação entre discente, a Universidade e os serviços de saúde precisa ser aprimorada, para melhorar a socialização das experiências e das dificuldades, ampliar a escuta pela coordenação, referente à organização do estágio e de acordo com a demandas do serviço. Há carência no fornecimento de conteúdo teórico, de fontes de busca, cronograma e carga horária.

O planejamento com ações conjuntas, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo que os discentes sejam ouvidos sobre como está sendo a condução do processo de ensino-aprendizagem.

A Universidade e a coordenação do curso precisam ter atenção, em especial, nos cenários de prática, sendo necessárias ações conjuntas, que possam minimizar fragilidades, contribuindo para o êxito na formação em Odontologia com um perfil profissional generalista, humanista, crítico reflexivo e capaz de atuar de forma integral.

Referências

ABBAD, G.; MOURÃO, L; MENESES, P.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

BARBOSA, F. T. L.; TEIXEIRA, S. R.; NUNES, M. F.; FREIRE, M. C. M. Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Odontologia: opinião de formandos de uma universidade pública. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 61–71, dez. 2016.

Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/326/263>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 2/2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de junho de 2007, seção 1, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAYETANO, M. H.; GABRIEL, M.; TAVARES, J.; ARAÚJO, M. E.; MARTINS, J. S.; CROSATO, E. M.; CARRER, F. C. A. O perfil dos estudantes de Odontologia é compatível com o mercado de trabalho no serviço público de saúde brasileiro? **Revista da ABENO**, v. 19, n. 2, p. 2-12, jul. 2019. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/736/552>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DE CHECCHI, M. H. R.; SILVA JUNIOR, M. F.; TENANI, C. F.; MENEGHIM, M. C. Percepção do graduando do último ano de odontologia em relação ao estágio extramuros. Perception of the undergraduate senior dentistry student in relation to extramural internship. **Revista Faipe**, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. 101–113, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revistafaipe.com.br/index.php/RFAIPE/article/view/132>>. Acesso em: 7 maio 2020.

EMMI, D. T.; SILVA, D. M. C.; BARROSO, R. F. F. Experiência do ensino integrado ao serviço para formação em saúde: Percepção de alunos e egressos de Odontologia. **Interface: Communication, Health, Education**, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 223–236, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/wbRs3fDmqXVT5YY3k7nHGsj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FLORÊNCIO, P.; AUSTRILINO, L.; MEDEIROS, M. O processo ensino-aprendizagem nos cenários de prática: concepções dos docentes do curso de graduação em enfermagem. **Ciaiq2016**, Portugal, v. 2, Atas – Investigação Qualitativa em Saúde, p. 1312–1319, jul. 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/888/872>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GOUVÊA, M. V.; CASOTTI, E. Processo de ensino-aprendizagem em Odontologia: reflexões de docentes a partir da experiência de Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva. **CIAIQ2019**, Portugal, vol. 2, Atas – Investigação Qualitativa em Saúde, p. 1610–1618, jul. 2019. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2376>>. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2019.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MOIMAZ, S. A. S.; WAKAYAMA, B.; GARBIN, A. J. I.; GARBIN, C. A. S.; SALIBA, N. A.. Análise situacional do estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: uma questão de interpretação. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 19-28, dez. 2016. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/333/259>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

PESSOA, T. R. R. F.; CASTRO, R. D. ; FREITAS, C. H. S. de M.; REICHERT, A. P. S.; FORTE, F. D. S. Formação em Odontologia e os estágios supervisionados em serviços públicos de saúde: percepções e vivências de estudantes. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 144-145, maio 2018. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/article/view/477/415>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RIBEIRO, I. L.; MENDEIROS JÚNIOR, A. Graduação em saúde, uma reflexão sobre ensino-aprendizagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 33-53, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/R9vgrwXDNF4CNRWyzgFCJhm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 7 maio 2020.

ROCHA, N. B.; SILVA, M. C.; SILVA, I. R. G.; LOLLI, L. F.; FUJIMAKI, M.; ALVES, R. N. Percepções de aprendizagem sobre disciplina interprofissional em Odontologia. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 41-54, set. 2017. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/383/322>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

ROCHA, B. S.; BATISTA, S. F.; FERRAZ, M. A. A. L. Perfil dos discentes de Odontologia da Universidade Estadual do Piauí. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 55-60, dez. 2019. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/700/632>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SOARES, F. J. P.; BUARQUE, D. B. Análise do ensino sobre a saúde do idoso em um curso de medicina. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 23, p. 118-130, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4739/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TAKEMOTO, M.; TOMAZELLI, K. A inserção do ensino odontológico no Sistema Único de Saúde. **Revista Científica Tecnológica**, Chapecó, v. 4, n. 1, p. 1-13, maio 2016. Disponível em: <<https://uceff.edu.br/revista/index.php/revista/article/view/121>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. Projeto Político Pedagógico do curso de Odontologia. Maceió, 2007. Disponível em: <<https://foufal.ufal.br/institucional/documentos/documentos-para-download/projeto-pedagogicofoufal.pdf/view>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

A Gestão Escolar participativa na construção de um projeto sociopedagógico atribuído aos representantes de turma

Participatory School Management in the construction of a socio-educational project assigned to class representatives

Kelly Maria Gomes Menezes*
Jhessyca Castro do Nascimento**

Resumo

A democratização da educação reflete diretamente na sua estrutura organizacional, em que há um acentuado movimento de descentralização dos cargos organizacionais e, com a distribuição na divisão de tarefas, uma maior participatividade da comunidade escolar. Nesse sentido, este artigo buscou compreender a participatividade da Gestão Escolar na construção de uma autonomia socioescolar dos Representantes de Turma de uma escola pública. Para tanto, analisamos a constituição do caráter participativo da Gestão na construção de um projeto sociopedagógico direcionado aos Representantes; investigamos a implicância das atribuições pedagógicas na construção de uma autonomia socioescolar dos Representantes e; analisamos o comportamento do caráter mediador do cargo de Representante na estrutura organizacional. O artigo, portanto, assume um cunho descritivo e traz uma abordagem qualitativa de natureza básica e de método indutivo. Esta pesquisa, além de nos mostrar a função de Representante como resultado da descentralização de cargos, também reconhece a importância de um Projeto sociopedagógico que promove a autonomia estudantil. Como resultados, a pesquisa apontou para o caráter mediador na dimensão funcional do cargo e a importância de uma Gestão Participativa que promova a autonomia estudantil, introduzindo, também, uma base para outras discussões sobre o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Gestão Escolar Participativa. Projeto Político Pedagógico. Representante de Turma.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; Professora Adjunta - A do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FACED)/ UFC; E-mail: kelly.menezes@ufc.br

** Graduada em Letras Português-Alemão pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; atua na área de educação, especificamente em estudos sobre Gestão Escolar e Protagonismo Estudantil; E-mail: jhessycacn@alu.ufc.br

Abstract

The democratization of education directly reflects in its organizational structure, in which there is a marked movement towards decentralization of organizational positions and, with the distribution in the division of tasks, greater participation by the school community. In this sense, this article sought to understand the participation of School Management in the construction of socio-school autonomy of Class Representatives from a public school. To this end, we analyzed the constitution of the participatory character of Management in the construction of a socio-educational project aimed at Representatives; we investigated the implication of the pedagogical attributions in the construction of a socio-school autonomy of the Representatives and; we analyzed the behavior of the mediating character of the position of Representative in the organizational structure. The article, therefore, takes on a descriptive nature and brings a qualitative approach of a basic nature and of an inductive method. This research, in addition to showing us the role of Representative as a result of the decentralization of positions, also recognizes the importance of a socio-educational project that promotes student autonomy. As a result, the research pointed to the mediating character in the functional dimension of the position and the importance of a Participative Management that promotes student autonomy, also introducing a basis for other discussions on student protagonism.

Keywords: Participatory School Management. Pedagogical Political Project. Class representative.

1 Introdução

A base das Gestões Escolares, hoje, é o serviço à comunidade escolar e, diante aos avanços do processo de descentralização³⁰ de poder nas instituições de ensino, a construção de um Clima Organizacional³¹ positivo tem sido o meio da Gestão Escolar alcançar a satisfação das pessoas (estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade) que compõem as interações e as interdependências da organização de ensino. Na constituição do clima organizacional favorável, o estímulo, por partes dos gestores, à participação de toda a comunidade escolar nos processos que permeiam o meio tem sido importante para a formação de uma identidade autônoma e democrática da instituição de ensino. Assim, é, a partir dessa experiência comunitária, que a distribuição e a divisão de atividades da escola aos membros que a compõem atenuam a centralização da organização estrutural da escola (SILVA, 2001).

Um dos cargos de atividades na escola é o de Representante de Turma. Este, dentro dos aspectos verticais de organização estrutural da escola, ocupa um lugar de elo entre os estudantes e a Gestão da instituição. Esse caráter mediador, além de intrínseco à estrutura da escola, também é extrínseco, uma vez que ele faz parte das atividades de ordem prática-extraordinária que lhes são atribuídos, isto é, o Representante de Turma é, em muitas das situações escolares, um mediador de conflitos de sua sala. Além do caráter mediador, o cargo de Representante de Turma possibilita ainda, ao Representante, a construção de uma autonomia socioescolar. Ou seja, além da autonomia própria à função que exerce, o estudante transpassa a autonomia para outros ambientes (extraescolares), podendo, inclusive, exercê-la em qualquer espaço de vivência. Todavia, para que o cargo de Representante de Turma produza esses efeitos aos Representantes é de suma importância a construção, por parte da Gestão Escolar

³⁰ O termo, aqui, faz oposição ao termo autoritarismo. Isto é, o termo descentralização está ligado ao comportamento da gestão escolar de estímulo à participação da comunidade escolar na construção e no desempenho das atividades institucionais.

³¹ Clima Organizacional faz menção ao mesmo emprego de Carvalho (apud SILVA, 2001) em que é descrito como “Um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar [...] e que é percebido por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.” (1992, p. 36)

Participativa, de um projeto sociopedagógico que, além de reconhecer a importância desses Estudantes- representantes, também os proporcionem atividades e vivências autônomas.

Poderíamos dizer, inclusive, que o projeto sociopedagógico é um dos elementos empíricos responsáveis por interrelacionar a Gestão com o Representante de Turma. Essa relação fica mais clara ainda quando entendemos que a função do Representante de Turma advém de uma necessidade da estrutura escolar de divisão de funções. E esta divisão de funções depende diretamente das projeções democráticas de uma Gestão Escolar Participativa. Diante a uma Gestão Escolar disposta a dividir funções da estrutura escolar tanto para beneficiar-se, nos aspectos administrativos da instituição, quanto para beneficiar os Representantes de Turma, nas dimensões de aprendizagem e autonomia dos indivíduos participantes; surge a necessidade de registrar os aspectos reguladores da função de representante de turma, por exemplo. No estudo em questão, o registro da gestão é feito por meio do projeto sociopedagógico. Portanto, este artigo buscou compreender a participatividade da Gestão Escolar na construção de uma autonomia socioescolar dos Representantes de Turma de uma escola pública.

Mas afinal, em que se constitui o caráter participativo da gestão escolar na construção de um projeto sociopedagógico direcionado aos representantes de turma? Lück et al. (1998) propõem uma série de bases teóricas de adesão da participatividade nas escolas e suas características. E, a fim de investigar o caráter participativo da gestão educacional na construção de um projeto sociopedagógico direcionado aos Representantes de turma, mapeamos, neste artigo, tais critérios que representam uma gestão escolar participativa, bem como o aplicamos em forma de um questionário objetivo à comunidade escolar – estudantes, professores e pais – a fim de verificar a consistência desse caráter Participativo da Gestão Escolar na construção de um projeto sociopedagógico direcionado aos representantes de turma.

Já no que diz respeito ao Projeto Pedagógico, Gadotti e Romão (1997) sugerem um caminho socio-histórico e educacional da importância da construção de projetos políticos pedagógicos nas instituições de ensino e sua fundamentação, principalmente devido à ascensão da multiculturalidade. Aqui, todavia, para responder à questão, analisamos a construção da autonomia socioescolar dos Representantes de Turma a partir de suas atribuições pedagógicas orientada por uma Gestão Escolar de Ensino Médio da cidade de Fortaleza. Assim, construímos um paralelo norteador entre a fundamentação teórica do projeto pedagógico dos autores e o projeto sociopedagógico direcionado aos Representantes de Turma. O paralelo entre os Projetos foi feito através de uma pesquisa bibliográfica e documental, ou seja, traçamos os critérios de fundamentação de um projeto político pedagógico citado pelos autores e os aplicamos ao projeto sociopedagógico cujo título é *Diretores de Turma*³² da instituição de ensino que rege o funcionamento do cargo dos Representantes de Turma. Diretor de Turma e Representante de Turma são duas funções diferentes, mas, como o cargo de Diretor de Turma exige maior controle administrativo, principalmente por ser um projeto da Secretaria de Educação, o documento físico da instituição é direcionado principalmente ao cargo do Diretor de Turma, embora, como veremos posteriormente, é um documento que constitui menção à função do Representante de Turma. Os planos doravante da equipe coordenadora é construir também um

³² Segundo a Coordenadora de Diretores de turma e Representantes de turma, o projeto sociopedagógico construído pela Gestão, embora seja exercido anualmente, ainda não foi registrado documentalente. As propostas exercidas advêm principalmente dos encaminhamentos das pautas de reuniões administrativas. Assim, o documento da instituição que mais se aproxima do projeto sociopedagógico direcionado aos Representantes de turma é o Regimento dos diretores de turma. Por isso o usaremos como objeto concreto norteador dos estudos deste artigo.

outro documento específico voltado à função do representante. Podemos dizer, assim, que o projeto socioescolar está situado predominantemente, até então, no campo prático, e não abstrato. O movimento da Escola, portanto, é partir da prática funcional à produção documental desta prática.

É válido apontar que, embora muitas pesquisas sobre a autonomia escolar já tenham sido desenvolvidas, principalmente diante aos avanços da descentralização e da democracia nas escolas, nesta pesquisa, compreendemos a influência de uma Instituição de Ensino autônoma na construção da autonomia socioescolar dos Representantes de Turma através de um Projeto Pedagógico particular da instituição. E, para a análise do processo da construção da autonomia socioescolar enquanto caráter da natureza organizacional deste cargo, usamos, além de um questionário objetivo aplicado aos Representantes de Turma sobre o desempenho destes em situações extraescolares, um questionário subjetivo, baseado na *técnica de Sósia*, sobre suas visões de aspectos gerais da função de Representante.

Enquanto uma ex-representante de turma, nos três anos da minha passagem pelo Ensino Médio, foi confiada a mim atribuições inovadoras que rompiam as competências hierárquicas escolares, ou seja, com muita responsabilidade e com base no projeto pedagógico, a escola não se limitou ao engessamento das verticalidades organizacionais. E, a partir dessa confiança da Gestão Escola, elevou-se substancialmente a minha autonomia e responsabilidade no desempenho das atividades escolares, tanto quanto particulares. Meu desempenho ultrapassava a realização das competências da minha função escolar; era, também, a correspondência à credibilidade da gestão. Acredito que o trabalho organizacional e pedagógico dos representantes de turma na Escola em pesquisa precisa chegar ao conhecimento de outras escolas, para que estas, longe de segui-lo como uma receita, entendam que um trabalho pedagógico com os Representantes de Turma é essencial ao funcionamento escolar e à construção da autonomia da comunidade escolar, já que o caráter do lugar hierárquico ocupado pelos Representantes de Turma é de elo: entre os estudantes e a Gestão da Instituição de Ensino.

A apresentação deste artigo é desenvolvida, após esta introdução, pela seção de fundamentação teórica constituída pela discussão da Gestão Escolar Participativa, do projeto sociopedagógico da Gestão Escolar e da apresentação funcional dos Representantes de Turma. As análises dos dados constroem a seção subsequente, esta é composta a) pela descrição da constituição da natureza participativa da Gestão escolar; b) pelo apontamento do paralelo entre o Projeto Pedagógico de Moacir Gadotti e Jose E. Romão (1997) e o Projeto socioescolar aplicado aos Representantes de Turma pela Gestão da instituição de ensino sob uma perspectiva fundamentalista e c) pela apresentação da natureza mediadora do Diretor de Turma e do Representante de Turma na estrutura administrativa da instituição e de análise da construção da autonomia socioescolar dos Representantes de Turma a partir do Projeto Pedagógico proposto pela Gestão Escolar. Então, os resultados e conclusões constroem o desfecho das análises dos dados em relação às questões, hipóteses e objetivos deste artigo. E, por fim, nas considerações finais é deixada as contribuições do artigo e as lacunas que podem ser preenchidas por trabalhos posteriores.

2 Fundamentação teórica

2.1 Gestão Escolar Participativa

No Brasil, os procedimentos tradicionais vêm sendo assumidos pelo movimento democrático³³. Um dos fatores presentes neste movimento é a descentralização do poder organizacional, que além de contribuir para um Clima Organizacional agradável, também é desempenhado por uma gestão escolar participativa. O Clima Organizacional é definido por Silva (2001, p. 52) como:

[...] o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários.

Isto é, o clima é determinado, muitas vezes, pelo comportamento da Gestão Escolar e, também, é determinante ao desempenho interno e externo da instituição. Dessa forma, a agradabilidade pode constituir o clima organizacional quando este estiver instalado numa instituição de gestão democrática e participativa, já que a centralidade é afastada quando há a valorização das experiências coletivas e a efetividade da socialização de divisões das responsabilidades escolares.

Assim, uma escola que busca sempre a participação da comunidade nos processos decisórios da instituição tende a esse clima organizacional agradável, principalmente porque os indivíduos estão cientes das problemáticas, das propostas e das possíveis soluções. Não somente cientes, como também engajados juntos à escola. Silva (2001, p. 55) também considera que:

[...] a participação deve ser entendida como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim, influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios ou modos de decidir a respeito de levar a cabo as decisões tomadas. A prática na tomada de decisões naturalmente cria a consciência de participação e o envolvimento nas relações que dizem respeito à escola e ao seu clima organizacional.

Como o clima organizacional é decorrente de uma gestão escolar participativa, é importante considerar a constituição de uma gestão escolar participativa. Para tanto, é substancial entendermos que, para execução de uma gestão escolar participativa, não há “receitas”, uma vez que as instituições de ensino se situam em diferentes espaços, sociedades, culturas e problemáticas, e constroem, naturalmente, sua própria cultura escolar (LIBÂNEO, 2008)³⁴. Portanto, ser gestão participativa é um caráter ético assumido pelos seus componentes para construção do bom desenvolvimento da instituição de ensino.

³³ No texto, esses procedimentos tradicionais opõem-se à descentralização do poder que a democracia propõe.

³⁴ José Carlos Libâneo define cultura escolar por “o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (p. 106).

Lück et al. (1998, p. 15) definem Gestão Participativa como “uma forma regular e significativa de desenvolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”, ou seja, o caráter participativo da gestão constrói-se a partir de um envolvimento constante da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição. Válido apontar que processos decisórios não são apenas pautas pontuais. A Instituição de Ensino, cotidianamente, vivencia tomadas de decisão; daí a importância de um envolvimento integral de professores, funcionários, alunos e pais nesse processo. Outra questão a ser refletida, são as situações decisórias. Nem todas as situações precisarão de uma participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, uma vez que cada situação está inserida em uma dimensão e especificidade diferente. Assim, enquanto algumas situações exigem a participação efetiva dos professores, como a construção de um plano de aula; outras exigem a participação veemente dos discentes, como a eleição do Grêmio Estudantil da instituição. Cabe, portanto, à Gestão a ponderação administrativa de atuação nas situações escolares e seu respectivo meio de participação da instituição.

O envolvimento da comunidade escolar promovido pela Gestão Participativa proporciona dois componentes muito importantes para eficácia da instituição de ensino: a) a ampliação das habilidades e da multiplicidade de ângulos das situações, já que não temos apenas uma gestão, e sim uma comunidade inteira e b) a locomoção na estrutura organizacional da escola, isto é, as pessoas de níveis hierárquicos mais baixos são possibilitadas de compartilhar atividades “de poder” das pessoas de níveis superiores. Conforme Lück, et al.:

Quando as pessoas em níveis hierárquicos mais baixos, dentro da organização, têm a chance de compartilhar com o poder dos seus superiores, as suas necessidades psicológicas são preenchidas, elas passam a participar mais como integrantes de uma equipe e tendem a ser colaboradores dentro do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, os chefes passam a participar e dar mais apoio à autonomia e à liberdade dos seus colaboradores. Esta prática aumenta a satisfação e o comprometimento de todos. (1998, p. 20)

Lück et al. (1998) considera ainda o caráter pleno da participação. De acordo com a autora, a participação plena decorre da consciência desta por parte dos integrantes da organização. Ou seja, a falta da consciência participativa pode proporcionar resultados negativos para a instituição e seus integrantes. Portanto, uma forma de atuação consciente, em que os membros reconhecem e assumem seu papel autônomo de participação, tende a promover um Clima Organizacional agradável a toda instituição, além da eficácia de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

2.2 Projeto Político-Pedagógico

Diante a um discurso de autonomia, de clima organizacional e de participação, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é rodeado de mais debates e reflexões. Antes de nos delimitarmos a ele, é importante reforçarmos que enquanto instituição de particularidade e especificidade, o PPP também é dotado desse caráter de particularidade. Uma vez que o documento nasce de uma necessidade escolar, sua natureza corresponde a esta necessidade, e esta é variável a cada escola em sua dimensão geográfica, social e cultural. O PPP funciona

como um meio de viabilizar uma série de procedimentos e ação que atendem as necessidades sociopolíticas e organizacionais da instituição de ensino. Ele é um documento abrangente – instituinte que se constitui de outros documento – constituído³⁵ (como os planos), e se apoia, segundo Gadotti e Romão (1997), em quatro elementos a) desenvolvimento de uma consciência crítica b) envolvimento das pessoas c) participação e cooperação das várias esferas do governo e d) autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto. E ainda apresenta sete elementos facilitadores do êxito de um PPP, sendo ele i) comunicação eficiente, ii) adesão voluntária e consciente, iii) suporte institucional e financeiro, iv) controle, acompanhamento e avaliação, v) ambiente favorável, vi) credibilidade e vii) referencial teórico.

O projeto sociopedagógico da instituição pesquisada é intitulado por *Diretores de Turma*. Embora seja um documento direcionado aos Diretores de Turmas, o documento é o mesmo que regulamenta o cargo dos Representantes de Turma. Por se tratar de uma documentação nova na instituição, algumas adaptações ainda estão sendo realizadas para construção de um documento que rege, exclusivamente, o cargo de Representante de turma. E é importante reafirmar que essa construção se dá pela necessidade organizacional e administrativa da escola. Ou seja, há inicialmente uma necessidade prática da função do Representante e, posteriormente à própria execução, há a elaboração documental. Assim sendo, a construção de um projeto empírico (prática) e sistemático (documento) direcionado à função de Representante de Turma é motivada, principalmente, por três situações: a) o reconhecimento da importância do cargo de Representante no funcionamento organizacional da escola; b) o uso do cargo de Representante como ferramenta democrática da busca de um maior controle do corpo discente da instituição, uma vez que a escola em questão tem uma média anual de 2.200 alunos e c) a possibilidade, por parte da Gestão Escolar, de reproduzir uma descentralização de poder e, conseqüentemente, espelhar as características democráticas, participativas, autônomas e mediadora do seu cargo ao cargo do Representante.

Diante a um olhar mais cuidadoso sobre a função do Representante, a escola mobiliza meios que permitem uma execução de atividades por parte dos Representantes que auxiliam, principalmente, um funcionamento harmonioso no clima organizacional da instituição. Válido apontar que a expansão do projeto Diretor de Turma por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará potencializa a consolidação da elaboração do Projeto sociopedagógico direcionado ao Representante na instituição de ensino, uma vez que são dois cargos correlacionáveis. Isto é, o cargo de Diretor de Turma é um elo entre Gestão e Estudantes, assim como o cargo de Representante é um outro elo que liga os Estudantes à Gestão.

O documento elaborado pela instituição nomeia as funções dos Diretores de Turma, dentre as quais, algumas funções estão diretamente ligadas aos Representantes. São elas: a) acompanhar semanalmente a agenda de sala juntamente com seus Resentantes e b) organizar e realizar as eleições dos Representantes de Sala. O documento segue com anexos de termos organizacionais, como o de compromisso, de responsabilidade etc., e finaliza com uma nota sobre a importância dos Representantes de Turma para instituição. A nota diz:

Representar os colegas de turma é uma **missão de extrema relevância** e que **requer muita responsabilidade diante da Comunidade Escolar**. Portanto, a responsabilidade de coordenar o engajamento da turma na proposta educacional da escola é algo **conferido pelos (as)**

³⁵ *Instituinte e instituído* são termos apresentados por Gadotti e Romão (1997) e aqui a valoração dos termos são iguais.

colegas que reconheceram, em você, uma liderança. Entre tantas qualidades, a capacidade de dialogar, compreender, respeitar e conviver com as diferenças são características imprescindíveis para quem deseja colaborar com um projeto escolar solidário, cooperativo e coletivo. Certamente, nossa escola, **potencializará o seu trabalho educacional contando com o envolvimento e o engajamento de todos (as), respeitando as normas coletivas e o empenho de cada um (a) na organização escolar.** Afinal, desde jovens, devemos lutar por uma nação soberana e mais justa com os seus filhos (as). A defesa da Educação nas escolas públicas deve ser vista com muita seriedade e vocês podem fazer uma grande diferença nessa conquista. (Documento da Instituição, grifos nossos)

Percebemos, através da nota, uma preocupação por parte da gestão em informar a importância do cargo de representante ao próprio diretor de turma, que trabalha diretamente com os Representantes. Por se tratar de uma nota, a escola dispõe de características que considera essenciais na atuação do Representante e ainda se propõe a contribuir, veementemente, ao êxito das funções internas e externas. Posteriormente, ao analisarmos os dados coletados, conseguiremos ampliar as perspectivas sobre o objeto “cargo de representante” a partir, também, do ângulo dos Representantes.

Importante reafirmarmos que a escola, enquanto espaço dinâmico de interação social, revisa constantemente o documento para fins de manutenção da harmonia entre prática do cargo e regimento do cargo. Fica evidente, portanto, que embora o documento reja o cargo de Representante, sua concretude não se limita ao documento material em si, isto é, há muitas situações de dimensões práticas que o sistema regulador não dá conta, daí a necessidade de revisar anualmente o documento.

2.3 Representante de turma

A atribuição de atividades aos integrantes da comunidade escolar é um recurso utilizado pelas gestões escolares participativas que, além de envolver a comunidade nos projetos escolares e facilitar seu processo comunicativo com os diferentes níveis de organizações estruturais da instituição, estimula e promove a autonomia, o comprometimento e as habilidades socioescolares de seus integrantes.

Um dos cargos da estrutura organizacional é o de representante de turma que auxilia nos processos comunicativos internos – dentro da sala de aula (turma) e externo – correlação com os outros setores organizacionais – Diretor de turma, funcionários, gestão, professores. O processo de escolha do estudante Representante se dá, desde seu início, por meio de um processo democrático de candidatura e votação na sala de aula. Há, portanto, em cada turma, os candidatos ao cargo; depois a votação e, então, depois de eleitos; a execução das atividades. Válido apontar que o número de representantes de turma varia conforme a instituição, o número total de alunos da turma ou mesmo a quantidade de estudantes disposto ao cargo.

Um outro cargo de parceria direta ao de Representante de Turma é o de Diretor de turma, que diferentemente do Representante de Turma, passa por um processo de eleição indireta, ou seja, os gestores atribuem o cargo de Diretor de Turma aos professores que se dispõem à ocupação da atividade. No que diz respeito ao Diretor de turma, algumas são as pesquisas que buscam indicar a consistência do papel do Diretor de Turma (LOPES, 2016) e,

até mesmo, apresentar uma espécie de “perfil do Diretor de Turma” (BOAVISTA; SOUSA, 2013). O Diretor de Turma é definido como “os professores que, ao fazerem parte de equipes de trabalho, contribuem para a concessão de melhoria das práticas pedagógicas e para a transmissão de reflexos positivos nos resultados escolares” (FERNANDES, 2011 apud LOPES, 2016, p. 18). Ou seja, a direção de turma é um cargo ocupado por professores da instituição de ensino que tem como objetivo auxiliar a gestão escolar na melhoria das práticas pedagógicas e na transmissão de resultados escolares positivos. Nas discussões acerca do papel do DT, o caráter mediador é o mais recorrente, isso porque o cargo exerce a função de facilitar a comunicação entre gestão - estudantes - pais.

Considerando apenas as projeções organizacionais máximas da estrutura (gestão escolar, professor-diretor de turma e estudante-representante de turma); de fato, o professor Diretor de Turma ocupa, em dimensões estruturais, um cargo intermediário entre o cargo de Gestão Escolar e Representante de Turma. Já na consideração de toda a comunidade escolar, sem limitações aos cargos estruturais, cuja projeção máxima permanece sendo a gestão escolar, mas a mínima é ocupada, agora, pelos estudantes, pais e comunidade; o cargo do Diretor de Turma continua em localização estrutural mediadora, assim como também o, então, cargo de Representante de Turma. Posteriormente, analisaremos como se constituem as diferenças e as semelhanças do caráter mediador do Diretor de Turma e do Representante de Turma em sua dimensão empírica, ou seja, não somente na visualização ocupacional de uma estrutura, mas também na efetividade prática de seus cargos.

3 Análise dos dados

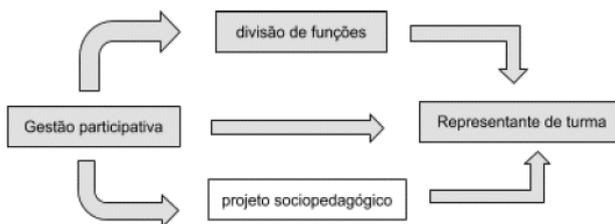
Quando falamos em Gestão Escolar, sabemos que não se trata de uma função que possa ser olhada isoladamente. Principalmente por ela estar, sociointerativamente, correlacionada com outras instâncias escolares. E mesmo que usando de uma análise baseada em processos, é importante que entendamos que o processo na prática acontece não linearmente, mas sim ciclicamente (Figura A). Assim entendemos que os processos embora metodologicamente apresentem-se de maneiras repartidas, na prática são fenômenos que estão intrinsecamente correlacionados. Vejamos:

Figura A – Percurso gerador do cargo de Representante A



Fonte: autoral, 2019

Figura B – Percurso gerador do cargo de Representante B



Fonte: autoral, 2019

Como podemos observar, ambos percursos têm o mesmo fim e os mesmos meios. Ou seja, temos um ponto de partida (a gestão escolar participativa) que, justamente pelo seu caráter participativo advindo de uma escola e gestão democrática, produz meios de descentralização de poder (divisão de funções). E dessa distribuição de funções, chega-se, então, ao cargo de representante de turma, enquanto instância máxima de representação do corpo discente da Instituição, juntamente ao Grêmio Estudantil. O segundo percurso nos parece mais interessante porque, além de nos apresentar, visualmente, a dinamicidade cíclica que há em um espaço social (escola), também nos propõe um olhar sobre o projeto pedagógico diferenciado em relação ao primeiro percurso. Na figura A visualizamos o projeto pedagógico no 3º nível como algo próximo do representante de turma, mas não conseguimos aproximar o projeto à Gestão Escolar, uma vez que esta está no primeiro nível. Já na figura B temos essa relação mais direta, em que o projeto pedagógico é tido como ferramenta da Gestão Escolar e, portanto, como mecanismo regulador do cargo de Representante de Turma.

3.1 O caráter participativo da Gestão Escolar

Como pudemos ver, uma característica essencial da Gestão Escolar no processo de construção do cargo de Representante de turma é sua participatividade. Esta, por sua vez, é advinda de um processo democrático de descentralização de poder. Para entender a constituição do caráter participativo da gestão escolar contamos com a participação avaliativa da comunidade escolar, isto é, quem é servido pelas atividades da Gestão escolar. A avaliação consistia em questões que remetiam aos critérios essenciais de uma Gestão Escolar Participativa apontados por Heloísa Lück et al. (1998). Sendo eles de 5 categorias: i) ação, aqui se refere às atitudes proativas tomadas pela Gestão; ii) conjunto, valoriza-se essencialmente o trabalho coletivo e o crescimento interpessoal; iii) clima, preocupação em manter um espaço de boa convivência; iv) democracia, respeito a pluralidade de pensamentos sobre as questões escolares e v) comunicação, busca-se manter um diálogo constante com a comunidade escolar. Vejamos o que pensa a comunidade escolar sobre essas características imprescindíveis a uma gestão escolar participativa:

Ação

- | |
|---|
| 1) A gestão escolar tem iniciativa e inovação? |
| 2) A gestão escolar desenvolve a equipe mediante acompanhamento e orientação coletiva contínua? |

Na primeira questão, 100% dos pais e dos professores responderam que concordam plenamente com a afirmação, já os alunos (nossa amostra maior) concordaram, em sua maioria, que a gestão escolar tem iniciativa e inovação, sendo 66,3% os alunos que concordaram plenamente e 29,2% os que concordaram parcialmente.

Já a segunda pergunta, por ter um caráter mais contínuo de uma ação, tem uma tendência de concentrar as respostas em dois blocos (sempre e quase sempre ou quase nunca e nunca). Para os pais, 50% acreditam que a continuidade do desenvolvimento da equipe mediante acompanhamento e orientação acontece sempre e o outro 50% acredita que quase sempre; 66,6% dos professores acreditam que a continuidade se dá sempre, enquanto 33,3% acreditam que é quase sempre; 53,9% dos alunos, por sua vez, acreditam que a continuidade é sempre, enquanto 42,7% acreditam ser quase sempre. Dessa forma, depreendemos que, quanto à categoria ação, a grande maioria da comunidade escolar reconhece que faz parte do caráter participativo da gestão.

i) Conjunto

- | |
|---|
| 1) A gestão escolar transforma boas ideias individuais em ideias coletivas? |
|---|

No que diz respeito à valorização do crescimento interpessoal, 50% dos pais acreditam que a gestão está sempre transformando boas ideias individuais em coletivas, enquanto 50% dos pais acreditam que a ação é feita quase sempre. Já para os professores, 66,6% acreditam que sempre, enquanto 33,3% acreditam que o processo é feito quase sempre. A continuidade se dá sempre para 51,7% dos alunos, enquanto para 38,2% dos alunos se dá quase sempre.

ii) Clima

- | |
|---|
| 1) A gestão escolar valoriza as capacidades e as aptidões dos estudantes? |
| 2) A gestão escolar desenvolve a confiança e o comprometimento da comunidade escolar? |

66,6% dos pais concordam plenamente que a gestão valoriza as capacidades e as aptidões dos estudantes, enquanto os 33,3% concordam parcialmente. Já para os professores,

100% concordam plenamente. E enquanto que 59,6% dos alunos concordam plenamente, 36% concordam parcialmente.

Sobre o desenvolvimento da confiança e do comprometimento da comunidade escolar, 83,3% dos pais acreditam que é um processo constante (sempre), e o restante acredita que é quase sempre. 33,3% dos professores também acreditam que é quase sempre, enquanto 66,6% acreditam que é sempre. 57,3% dos alunos acreditam ser sempre, enquanto 37,1% dizem ser quase sempre.

iii) Democracia

- | |
|--|
| 1) A gestão escolar estimula a participação dos membros da comunidade escolar? |
| 2) A gestão escolar é democrática? |

Para os pais, 100% concordam que o estímulo à participação da comunidade se dá sempre. Para 66,3% dos professores também é sempre, enquanto que para 33,3% é quase sempre. Já para os alunos, 71,9% acreditam que o processo se dá sempre, enquanto 23,6% acreditam ser quase sempre.

A segunda questão tem um teor mais direto em relação às demais perguntas. 100% dos pais acreditam plenamente que a gestão escolar é democrática. O mesmo ocorre com os professores. 51,7% dos alunos concordam plenamente que a gestão é democrática, outros 32,6% concordam parcialmente.

iv) Comunicação

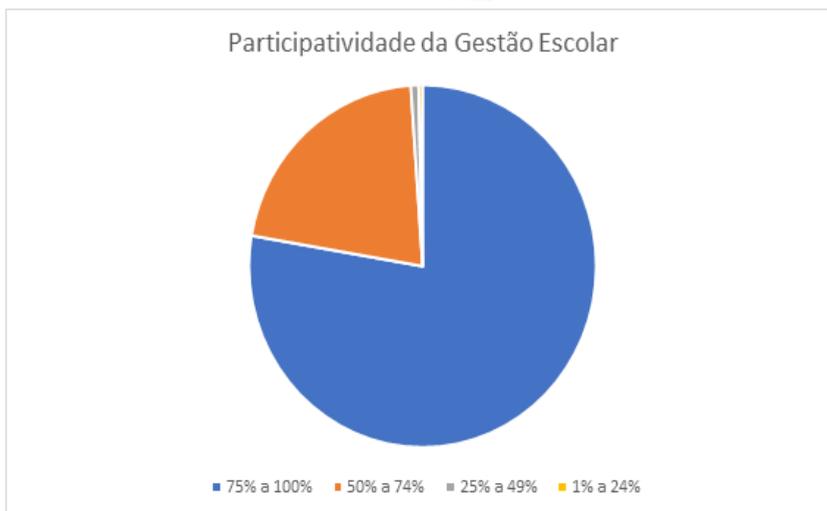
- | |
|---|
| 1) A gestão escolar compartilha informação abertamente? |
|---|

Para 100% dos pais, a gestão compartilha sempre as informações que permeiam o espaço escolar. 100% dos professores também acreditam que o compartilhamento é sempre. Para os alunos, 49,4% acredita que é sempre, enquanto 41,6% acreditam ser quase sempre.

Os dados nos permitem visualizar um grau elevado de participatividade na gestão escolar, já que o polo mais apontado pela comunidade escolar foi o concordo (plenamente e parcialmente) e a constância das ações situou-se no sempre ou quase sempre. Após analisarmos as categorias que constituem o caráter participativo da gestão escolar, usamos de uma questão mais direta sobre a participatividade da gestão escolar:

- | |
|--|
| De 0% a 100%, qual a porcentagem de participatividade da gestão escolar? |
|--|

Gráfico A – Concepção do grau de participatividade da gestão escolar segundo a comunidade escolar



Fonte: autoral, 2019.

Depois de compreendermos algumas categorias que constituem o caráter participativo da gestão escolar, constatamos, portanto, que 77,6% da comunidade escolar visualiza um grau elevado de participatividade na gestão escolar. A partir desses dados conseguimos continuar o nosso percurso de geração do cargo de Representante. Surge, portanto, o Projeto sociopedagógico direcionado à função do Representante.

3.2 O PPP e o Projeto sociopedagógico dos representantes de turma

Antes mesmo de iniciarmos nossas discussões sobre o Projeto sociopedagógico direcionado ao Representante de turma, é importante frisarmos que nossa intenção não é, por se tratar de um documento, enrijecer uma função. A proposta principal aqui é construir um diálogo entre teoria e prática a fim de mostrar a importância de um regulamento que rege uma organização escolar (função de Representante de turma). A partir de então que iniciamos a promoção de uma extensão dessa fundamentação teórica, aqui proposta por Gadotti e Romão (1997), e seu diálogo entre as categorias fundamentais teóricas de êxito do PPP e as bases fundamentais do Projeto Sociopedagógico atribuída aos Representante de Turma pela Gestão Escolar Participativa.

Outra questão que pode surgir é sobre um possível encaixe de prática na teoria. Justamente por se tratar de um fenômeno socioescolar, e, portanto, dinâmico, é que esse enrijecimento é prejudicial à própria espontaneidade funcional do cargo de Representante. Assim, embora usemos de demonstrações visuais que nos dão a impressão de encaixe (prática na teoria), nossos fins vão para além deste meio. Usamos esse recurso por facilitar a leitura,

mas não nos limitamos a ele porque sabemos que no processo há um grau elevado de dinamicidade que não nos permite realizar esse encaixe.

Gadotti e Romão (1997) em sua fundamentação sobre o PPP, descreve alguns elementos importante no processo de construção e solidação de um Projeto sociopedagógico. Dividimos, didaticamente, em 2 grupos: elementos que sustentam um PPP e elementos que contribuem para o êxito prático de um PPP. São eles:

Quadro A – Os elementos básicos que sustentam um PPP

Elementos básicos que sustentam um PPP
a) desenvolvimento de uma consciência crítica
b) envolvimento das pessoas
c) participação e cooperação das várias esferas da instituição
d) autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto.

Fonte: autoral, 2019

Quadro B – Os elementos que contribuem para o êxito do PPP

Elementos que contribuem para êxito do PPP
i) comunicação eficiente
ii) adesão voluntária e consciente
iii) suporte institucional
iv) controle, acompanhamento e avaliação
v) ambiente favorável (b)
vi) credibilidade (b)
vii) referencial teórico

Fonte: autoral, 2019

Através dos relatos dos Representante de Turma e do documento (projeto sociopedagógico), podemos constatar a presença desses elementos no desempenho da função assumida pelos representantes. Vejamos alguns relatos de representantes sobre o item “a”:

<p>Ser representante é você ter a força de vontade para exercer tal cargo onde você vai ter que lidar com as diferenças (sempre ver os dois lados) e levar os problemas de turma para os coordenadores (iii- <i>suporte institucional e iv- controle, acompanhamento e avaliação</i>). Ter a total consciência que isso é um compromisso que deve ser levado a sério, e acima de tudo, ser um total voluntário (ii- <i>adesão voluntária e consciente</i>) para ajudar a melhorar a cada ano o rendimento escolar. (Marta)</p>	<p>Ser representante de turma é saber que você tem tarefas a cumprir, é saber que na sala de aula não é somente você por você. É entender que sim, somos ilhas, porém que estamos todos conectados de alguma maneira. E que essa maneira nos possibilita a comunicação (i- <i>comunicação eficiente</i>) e a aproximação das pessoas que estão ao nosso redor. É entender que precisamos buscar o conhecimento e dividir com a turma, apoiá-la quando necessário. E que através disso possamos evoluir como indivíduos. (Carla)</p>
<p>A função de representante de turma é muito importante para o nosso desenvolvimento tanto escolar, quanto pessoal e para o protagonismo estudantil (vii- <i>referencial teórico</i>). (Pedro)</p>	<p>Acredito que [a função de representante] seja de extrema importância para criar protagonismo estudantil (vii- <i>referencial teórico</i>), para estabelecer uma comunicação entre os estudantes (i- <i>comunicação eficiente</i>) dentro da sala e para manter um vínculo com o diretor de turma (iii- <i>suporte institucional e iv- controle, acompanhamento e avaliação</i>). (João)</p>

Através dos relatos acima, podemos visualizar nitidamente que os Representantes de turma dotam um grande nível de consciência, tanto de sua responsabilidade como da importância da função que exercem. Marta evidencia bem o comprometimento e a seriedade que a função de Representante tem para os representantes quando comenta que é essencial para os representantes “ter a total consciência que isso é um compromisso que deve ser levado a sério”. Carla também confirma quando usufrui de verbos que, semanticamente, remetem ao campo da consciência, são eles: saber e entender. Ela não se limita apenas aos aspectos teóricos do saber, como avança para uma dimensão prática enquanto produto da consciência: “para que através disso [consciência] possamos evoluir como indivíduos”. Pedro e João reforçam, por sua vez, a importância tanto escolar quanto pessoal da função do Representante. Podemos verificar a afirmativa quando Pedro diz “é muito importante para o nosso desenvolvimento tanto escolar, quanto pessoal” e João comenta “de extrema importância para estabelecer uma comunicação entre os estudantes dentro da sala e para manter um vínculo com o diretor de turma.” Os representantes também realizam uma junção explícita da consciência e da importância da função quando comentam “é muito importante para o protagonismo estudantil.” e “seja de extrema importância para criar protagonismo estudantil.” A partir dos relatos podemos

visualizar um Projeto socioescolar que instiga o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes.

Ainda aproveitando os relatos acima, podemos perceber diante das falas que os estudantes, além de saberem e reconhecerem a importância, também se envolvem e se dispõem à sua função. Marta diz “Ser representante é você ter a força de vontade para exercer tal cargo” e Carla reforça “É entender que precisamos buscar o conhecimento e dividir com a turma, apoiá-la quando necessário”. O próprio projeto sociopedagógico nos permite compreender essa disposição por parte dos representantes quando declara: “Certamente, nossa escola **potencializará o seu trabalho educacional contando com o envolvimento e o engajamento de todos (as) (vi- credibilidade)**, respeitando as normas coletivas e o empenho de cada um (a) na organização escolar.” A instituição já propõe uma base de apoio e de estímulo que garanta, na praticidade, o envolvimento dos Representantes de turma. Tanto que no que diz respeito ao apoio da instituição, temos relatos que reafirmam esse comprometimento com a participação e a colaboração na instituição de ensino:

<p>Ter um espírito colaborativo de comunicação entre seus colegas e a gestão (<i>i- comunicação eficiente</i>), representar as opiniões e repassar os desejos da turma, ser um exemplo no comportamento e no diálogo e trabalhar para construir uma atmosfera de colaboração (<i>v- ambiente favorável</i>), empatia e ajudar uns para com os outros, estar sempre disponível para ajudar seus colegas tanto na resolução de problemas escolares quanto em algum impasse pessoal ou tensão entre alunos e também repassar informações sobre a turma para a gestão/diretor de turma (<i>i- comunicação eficiente</i>) e (<i>iii- suporte institucional e iv- controle, acompanhamento e avaliação</i>). (Paula)</p>	<p>É de suma importância para poder alcançar objetivos coletivos de toda a sala e da instituição escolar. (José)</p>
---	---

Os relatos nos apresentam Representantes, além de conscientes e envolvidos, participativos na construção de um favorável clima organizacional da instituição, tanto em seus aspectos internos, como “construir uma atmosfera de colaboração [...] estar sempre disponível para ajudar seus colegas” quanto em dimensões mais externas “alcançar objetivos coletivos de toda a sala e da instituição escolar.” Aspectos internos é dito aqui como clima organizacional diário, atividades do dia a dia, já a dimensão externa é apontada como situações mais pontuais, ou seja, o primeiro diz respeito às propostas escolares corriqueiras, constantes, já o segundo abrange os objetivos e metas mais pontuais, eventuais.

O último item dos elementos bases de um Projeto acaba sendo um resultante e, ao mesmo tempo, um meio de realização dos itens anteriores. O projeto o evidencia quando se trata das atribuições indispensáveis dos Representantes:

Representar os colegas de turma é uma missão de extrema relevância e que requer muita responsabilidade diante da Comunidade Escolar. (*vi-credibilidade*). Portanto, a responsabilidade de coordenar o engajamento da turma na proposta educacional da escola é algo conferido pelos (as) colegas que **reconheceram, em você** (*ii- adesão voluntária e consciente*), **uma liderança**. Entre tantas qualidades, a **capacidade de dialogar** (*i- comunicação eficiente*), **compreender, respeitar e conviver com as diferenças** são características imprescindíveis para quem deseja colaborar com um projeto escolar solidário, cooperativo e coletivo (*v- ambiente favorável e vi-credibilidade*)

Essa proposta reflete diretamente na prática autônoma, responsável e criativa dos representantes de turma no processo de execução de sua função. Em acompanhamento da rotina dos representantes, um elemento que nos chama bastante atenção é a confiança depositada nos Representantes por parte da Gestão. Essa confiança além de psicológica, é materializada numa atribuição bastante peculiar da instituição de ensino. A gestão junto à sua equipe de coordenadores e de direção de turma realizam constantes encontros (*vii- referencial teórico*) que permitem uma construção dessa confiança através do diálogo. É depois de um processo inicial de muita seriedade de conscientização da função de representante que é exposto ao representante suas atribuições diárias, como a de levar o kit sala (que contém apagador, pincéis e agenda de sala) e preencher a agenda.

A tarefa de manuseio da agenda pelos Representantes impressiona por ser algo atribuído, tradicionalmente, aos professores. Para a escola em questão, seu maior objetivo é romper com a hierarquia vertical e propor uma dinâmica que constrói autonomia, responsabilidade e criatividade para a comunidade escolar. Além de conceder credibilidade e confiança para os representantes a fim de potencializar sua autonomia e responsabilidade, o ato de atribuir o preenchimento da agenda de sala ao Representante também permite uma dinâmica de aula mais intensa, já que a atribuição que era de responsabilidade exclusiva do professor, passa a ser responsabilidade do Representante. Importante reafirmar que é um ato projetado, ou seja, há a construção de todo um espaço de conscientização da função e de suas respectivas atribuições, inclusive, sobre o uso da agenda. Vejamos o que o projeto sociopedagógico estabelece sobre o uso da agenda:

Figura C – Orientações do uso da Agenda Escolar

Orientações de preenchimento da Agenda Escolar

1. A Agenda Escolar é de uso exclusivo do Representante de Turma (RT), Professores (as), Gestão Escolar, PCA e DT.
2. Qualquer estudante poderá consultá-la sob à supervisão das pessoas responsáveis no item anterior.
3. O preenchimento deverá ser diário pelo (a) RT e supervisionado semanalmente pelo (a) DT e PCA.

Fonte: autoral, 2019.

Um outro dado também bastante interessante é a percepção dos representantes de turma quando perguntados sobre a diferença semântica entre os termos “líder” e “representante”. Do total de 51 representantes entrevistados, para 5,9% dos representantes, representar e liderar são equivalentes, já 5,9% deles acreditam que talvez possa haver uma

diferença entre liderar e representar. O resultado surpreendente é que para 88,2% dos representantes há uma diferença entre ser líder e ser representante. Vejamos alguns relatos:

<p>O representante representa a turma toda, colhendo cada opinião (i) <i>comunicação eficiente</i>) da sala de aula e transforma algo ideal para a sala toda. Já o líder tem sua opinião própria e tenta ajudar a sala na base de sua opinião de suas ideias. (Sandra)</p>	<p>Acredito que a palavra líder acaba sendo muito autoritária. Quando você fala de representante, você está falando de uma pessoa que está representando seus colegas. Sendo assim, uma coisa mais democrática, onde todos podem dar sua opinião, palpites. Isso faz um local mais harmonioso (<i>v- ambiente favorável</i>). (Caio)</p>	<p>Acho que um líder pode lembrar um tipo de ditadura, com uma pessoa a frente, enquanto o representante nos remete à democracia. Apesar de não ser tão extremo, é necessário ter esse cuidado com os termos. (Joana)</p>
<p>O conceito difundido de líder é alguém que está acima de outras pessoas que, de certa forma, “manda” nessas pessoas. E um representante é alguém que não está acima, mas faz parte da sala e toma decisões junto com ela, para depois apenas representar essa sala. (Manu)</p>	<p>Um líder gera uma sensação de estar acima de alguém, pelo menos ao meu ponto de vista. Já um representante está incluso nos demais alunos que fazem parte da instituição escolar. Um representante é alguém assim como os outros, porém que está a dispor de tomar a frente por um bem público e social. (Igor)</p>	<p>O termo líder passa por uma ideia de poder, já que líder é quem comanda um determinado grupo. A palavra líder pode deixar aberto para que acabe havendo um certo abuso de poder. O termo representante de turma cabe mais nesse contexto, pois passa a ideia de representar um certo grupo, sem estar acima ou abaixo dele, mas de igual para igual. (Enzo)</p>

Esses relatos nos apresentam a perspectiva dos Representantes de Turma sobre sua função na organização escolar. Na primeira linha, ao pontuarem as diferenças entre os termos, temos relatos permeados de expressões e vocábulos do campo de Sistema Governamental: coletivo, individualismo, autoritário, democrático, ditadura e democracia. Já na segunda linha, há a predominância de dimensões espaciais ocupados pelo cargo. Os espaços que se opõem para representar cada termo são: líder – acima de alguém, no poder – e representante – incluso na turma. Notamos então que a proposta do Projeto é de romper a verticalidade em prol de uma horizontalidade organizacional (também reproduzida no cargo de Representante).

O mais interessante é perceber o quanto um projeto cuidado e responsável direcionado aos Representantes permite que usufruam de seu cargo de forma autônoma, compromissada e criativa. Fica evidente também o processo de espelhamento do caráter participativo da gestão escolar, advindo de uma escola democrática, no cargo de Representante, que é o produto dessa descentralização de poder característica de uma gestão participativa, e, portanto, democrática.

3.3 A autonomia socioescolar dos representantes de turma

Como vimos, na elaboração do Projeto Sociopedagógico, a autonomia é um elemento que ao mesmo tempo que é um fim, é também um meio. Ou seja, a escola, através do Projeto, promove a autonomia nos estudantes ao mesmo tempo que a autonomia é uma espécie de ferramenta usada pelos Representantes na execução de sua função.

Uma vez que a escola é um espaço que perpassa a vida do indivíduo, é natural que, justamente por situar-se na vida do estudante, muitos ensinamentos socioescolares apreendidos são levados para outros espaços de sua vida. Assim, o Representante de Turma tende a usufruir de muitos aprendizados de sua função e usá-los em outras situações da vida. Por isso que falamos de Projeto sociopedagógico, uma vez que não visa apenas fins escolares, enquanto espaço físico, enquanto uma instituição; mas sim uma tentativa de contribuir na vida social do representante. Daí também falarmos de autonomia socioescolar na construção de uma autonomia pessoal, tanto em sua prática social, quanto escolar. Ademais, vale lembrar que embora seja redundante falar em socioescolar, uma vez que a escola está inserida na sociedade, o uso do termo propõe uma aparição da demarcação mais efetiva, tanto do espaço escolar, quanto o não-escolar, mesmo que ambos sejam um espaço social.

Quando perguntados sobre a autonomia socioescolar, 76,5% dos representantes acreditam que usufruem de seus aprendizados da função de Representante em outros espaços sociais. Assim, entendemos que a gestão projeta autonomia aos estudantes, ao mesmo tempo que os estudantes usam a autonomia como ferramenta de execução da sua função.

3.4 O caráter mediador do cargo representante de turma

O diretor de turma, em termos de dimensões estruturais, possui cargo intermediário entre a gestão escolar e o representante de turma; e o representante possui cargo intermediário entre turma e diretor de turma. Ou seja, o diretor de turma está em contato direto com a gestão da escola e os representantes, e o representante está em contato direto com o diretor de turma e a turma. Importante frisar que essas diferenças de contato dizem respeito a uma dimensão estrutural, tanto que ao atentarmos para questão prática, vimos que tanto a função de Diretor de Turma quanto a função de Representante estão à disposição da turma. A proposta de construir um paralelo entre os dois cargos é justamente para mostrar que ambos são meios diferentes, na dimensão estrutural, para um único fim: a turma. Vamos ler alguns relatos de Representantes:

Estabelecer uma ponte de comunicação entre a gestão da escola e os alunos. (Júlia)	Serve como uma ponte entre a diretor de turma – coordenação – turma. (Patrícia)	Saber que você é a ponte direta entre os alunos e a gestão. (Camilo)	Ser uma ponte entre a coordenação e os outros alunos. (Victor)
Estabelecer uma melhor comunicação entre a direção de turma, gestão e sala de aula. (Jeferson)	Quando as informações que os alunos desejam vão além da função do representante, é indicado buscar o diretor de turma ou a coordenação. (Ana)	Repassar informações sobre a turma para o diretor de turma/gestão. (Victória)	Ajudar a manter o diálogo entre sala- diretor de turma- direção. (Lucas)

Ao relatarem sobre a natureza do seu cargo, os representantes situam-no como um elo entre os setores organizacionais da instituição. A situação é demonstrada por meios explícitos, com a metáfora de uma ponte na primeira linha, e implícitos, como acontece na segunda linha. Acreditamos que, embora os cargos tenham relações diretas com cargos diferentes no âmbito da estrutura organizacional da escola, essas relações não interferem no caráter mediador das duas funções, uma vez que ambos têm o serviço a um único setor da estrutura organizacional das escolas: a turma de estudantes.

4 Considerações finais

Inicialmente vimos que num cenário democrático que possibilita um caráter participativo, a função de Representante surge como um resultante da descentralização de poder. Esse caráter participativo baseia-se nos critérios essenciais de uma Gestão Escolar Participativa apontados por Heloísa Lück et al. (1998), sendo eles de 5 categorias: i) ação, ii) conjunto, iii) clima, iv) democracia e v) comunicação.

O reconhecimento da importância do Representante de Turma é essencial para construção de um Projeto sociopedagógico que promova, principalmente, a autonomia estudantil. Válido apontar que nossa proposta não é apresentar um modelo de Projeto Sociopedagógico, tanto que não nos demoramos nele. Nossa principal intenção é mostrar que a construção de Projeto é essencial para dar conta da execução do cargo. É importante também enfatizar que não há manual de elaboração de projeto, uma vez que todas as escolas têm suas particularidades e especificidades.

Discutimos que é através de um caráter participativo e autônomo de Gestão Escolar que se reconhece a importância dos Representantes e os direcionam um projeto de regimento que lhes permitem uma maior autonomia, tanto escolar quanto social. Ou seja, os estudantes

tendem a usufruir de seus aprendizados, que a função lhes concede, em outros espaços sociais, em espaços extraescolares.

Vimos também que, assim como o diretor de turma, o cargo de Representante de turma tem uma natureza mediadora, em aspectos funcionais e não organizacionais. E que muitos Representantes reconhecem seu cargo como uma ponte de comunicação e um elo entre os níveis organizacionais da instituição.

Diante a uma escassa produção acadêmica sobre a função de Representante de Turma nas instituições de ensino, esta pesquisa buscou principalmente contribuir para a compreensão da importância de uma Instituição de Ensino independente na construção da autonomia socioescolar dos Representantes de Turma através de um Projeto Sociopedagógico particular. E mesmo que já estejamos acabando nossas discussões, essa pesquisa pretende deixar uma base introdutória, isto é, uma entrada para outras discussões sobre a função do Representante de Turma e, até mesmo, sobre o protagonismo estudantil, bem como a atuação dos próprios Grêmios Estudantis nas Instituições de Ensino brasileiras.

Referências

BOAVISTA, C.; SOUSA, Ó. Diretor de turma: perfil e competência. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 23, p. 77-93, jul. 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho** (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES, F. S. **O papel do diretor de turma na vida dos alunos**. 2º Ciclo (Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º ciclo do EB e ES) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, set. 2016.

LÜCK, H.; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Messidor, 1981.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador. v. 4, n. 2, p. 7-13, jul./dez. 2001.

Narrativas da prática pedagógica alfabetizadora de professoras no cotidiano escolar rural: implicações reflexivas

Narratives of teachers' literacy teaching practice in rural school daily life: reflective implications

Maria Divina Ferreira Lima*

Joelson de Sousa Morais**

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior***

Resumo

Com o objetivo de compreender como são mobilizados os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora de professoras de uma escola rural dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este artigo de abordagem qualitativa no âmbito de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica foi realizada no ano de 2019 com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da zona rural da cidade de Caxias-MA, primando pelos dispositivos metodológicos das: rodas de conversas, observações, diário de pesquisa e narrativas orais. Nesse sentido, interessa-nos questionar como problema de pesquisa: como são mobilizados os saberes da prática alfabetizadora no cotidiano das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola da zona rural? Os resultados mostram que o modo como as professoras alfabetizadoras mobilizam os saberes da prática pedagógica, levam em consideração a apropriação de outros dispositivos teóricos-metodológicos para além daqueles que se apresentam na escola e na sala de aula, como por meio de: jornais, mídias, TV, ludicidade, jogos. Além de encontros formativos e atualização em cursos que realizam preocupadas com a aprendizagem das crianças mediadas pelo ensino que desenvolvem. Aspectos esses que possibilitam a tessitura de aprendizagens para si e para as crianças no contexto da escolarização.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Alfabetização e Letramento. Narrativas (Auto)Biográficas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)/UFPI; E-mail: lima.divina2@gmail.com

** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação (Bolsista CAPES). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ), do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CPNQ) e do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE/UFPI); É professor Substituto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

*** Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED/ da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalidade Docente- NUPPED (UFPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas- NUPEFORDEPE (UFPI); E-mail: ilmar.jrcxs93@outlook.com

Abstract

In order to understand how the knowledge and practices of literacy teaching practice of teachers from a rural school in the early years of elementary school are mobilized, this qualitative approach in the context of a (self) biographical research was carried out in 2019 with five teachers from the early years of elementary school in a school in the rural area of the city of Caxias-MA, excelling in the methodological devices of: rounds of conversations, observations, research diary and oral narratives. In this sense, we are interested in asking as a research problem: how are the knowledge of literacy practice mobilized in the daily lives of teachers in the early years of elementary school who work in a school in the countryside? The results show that the way in which literacy teachers mobilize the knowledge of pedagogical practice, takes into account the appropriation of other theoretical and methodological devices in addition to those that are presented at school and in the classroom, such as through: newspapers, media, TV, playfulness, games. In addition to formative meetings and updating courses they carry out concerned with the learning of children mediated by the teaching they develop. These aspects make it possible for students to learn for themselves and for children in the context of schooling.

Keywords: Pedagogical Practices. Literacy and Literacy. (Auto) Biographical Narratives.

Considerações iniciais

As mudanças pelas quais vem passando a sociedade ao logo do tempo, tem repercutido em diferentes esferas, seja ela social, econômica, cultural ou educacional, e, assim, afetado a subjetividade dos sujeitos que são influenciados por essas mudanças, ao mesmo tempo em que influenciam estas, sobretudo, no que diz respeito aos saberes e fazeres profissionais que os acompanham, que são demandados no seu cotidiano e ao mesmo tempo se configuram como pré-requisitos balizadores e fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, com as intensas transformações no campo educacional, uma das discussões que tem sido intensificadas neste cenário, destaca-se o processo de alfabetização, e neste contexto, têm-se a figura do professor alfabetizador como àquele que domina saberes essenciais para promover a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, tendo em vista a aquisição dos códigos de linguagens e o seu nivelamento nas práticas sociais.

Refletimos que os processos de alfabetização e de letramento se tornaram indissociáveis diante dos novos estudos que abordam a temática, bem como a composição das políticas de alfabetização. Afinal de contas o tema da alfabetização e do letramento, seriam, portanto, questões primordiais para inserção dos alfabetizandos em diferentes eventos de letramento que compõem essas habilidades de leitura e escrita.

O conceito de letramento, portanto, surgiu de uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização, em que, por meio de pesquisas dos Censos no Brasil, por exemplo, passou a perceber que não somente a prática de ler e escrever levava em consideração a ideia de o sujeito estar alfabetizado, mas, envolvia outras dimensões mais complexas, como os usos sociais e da vida cotidiana dessa leitura e escrita, como escrever um bilhete, e poder se comunicar usando esse artefato, socialmente, daí, a ideia de letramento articulada ao de alfabetização (SOARES; BATISTA, 2005).

Estamos compreendendo a prática pedagógica alfabetizadora como um processo de construção de saberes, fazeres e conhecimentos aprendidos e desenvolvidos pelos professores no contexto experiencial, com foco nos processos de alfabetização e letramento que focalizam dispositivos teórico-metodológicos e epistemológicos relacionados, portanto, a aprendizagem e ao ensino da leitura e da escrita nos espaços do cotidiano escolar.

Ao pensarmos por esse prisma, ganhamos força com as reflexões que faz Sampaio (2010), ao dar centralidade as evocações narrativas de professores e professoras que emergem em suas próprias vozes do que fazem em suas práticas alfabetizadoras em seu cotidiano, sem a supremacia de dizeres e fazeres que sejam enquadradores e pautados por uma racionalidade técnica, mas, pelo contrário, por um constituir-se narrativamente, nos processos de aprender pela experiência.

O presente estudo se inscreve como uma pesquisa qualitativa com abordagem no campo da narrativa (auto)biográfica em educação, que foi realizada com cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, e que foi realizada no ano de 2019, em uma escola da rede pública municipal da zona rural da cidade de Caxias (MA).

Primamos como dispositivos metodológicos: rodas de conversa, narrativas orais, observações e diário de pesquisa. Estes foram produzidos em função da pesquisa com o cotidiano das professoras que participaram do estudo, fruto do entrelaçamento que fizemos como pesquisadores junto as participantes da pesquisa.

Este artigo tem como objetivos compreender como são mobilizados os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora de professoras de uma escola rural dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir acerca das contribuições da alfabetização e do letramento na perspectiva do ensino e aprendizagem da leitura e escrita para crianças na educação escolar.

Nesse sentido, interessa-nos questionar: como são mobilizados os saberes da prática alfabetizadora no cotidiano das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola da zona rural?

A perspectiva teórico-epistemológica traz as discussões de autores numa perspectiva tridimensional entre: os saberes da prática pedagógica à luz de Tardif (2002) e Perrenoud (1997); quanto à prática alfabetizadora trazemos as discussões de Brito (2007), Cagliari (1997; 2005) e Soares; Batista (2005) e no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica nos respaldamos em Josso (2010), Clandinin; Conelly (2015) e Portugal; Souza (2013), e outros.

Estamos compreendendo a temporalidade da alfabetização a concernente ao ciclo que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, a partir dos quais, são mobilizados um conjunto de saberes e fazeres relacionados ao processo de ensino e aprendizagem focando a leitura e escrita.

Embora, trazemos nesse texto as experiências narrativas de professoras alfabetizadoras no contexto desse ciclo dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, também recorremos às narrativas (auto)biográficas das docentes do 4º e 5º ano por terem nos revelado contextos de mobilização de saberes e fazeres que enfrentaram na sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades que foram emergindo, em relação às crianças que ainda não foram totalmente alfabetizadas nesses respectivos anos, e que, consideramos de fundamental importância refletirmos essas experiências no desenvolvimento profissional da docência, já que são desafios e dinâmicas que se operam na multidimensionalidade da prática

pedagógica das professoras em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública brasileira. Como as que fizeram parte da pesquisa e que serão apresentadas a seguir.

O presente texto está dividido em cinco partes, nas quais, a primeira é esta com reflexões iniciais, já na segunda abordamos acerca da prática pedagógica alfabetizadora; na terceira parte discorreremos sobre a metodologia; na quarta trazemos os resultados da pesquisa com as narrativas das professoras; e, na quinta, elucidamos as Considerações Finais.

A prática pedagógica alfabetizadora: tecendo fios

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente, no que concerne à condução de metodologias de ensino pelos educadores e a valorização do contexto escolar formador para os alunos. Nesse sentido, podemos compreender que a prática pedagógica é uma ação realizada pelo educador no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediado por estratégias que viabilizem o trabalho em sala de aula, orientado por diversos saberes, habilidades e competências.

Entendida como uma atividade complexa, segundo Tardif (2002) e Perrenoud (1997), a ação docente é desenvolvida pelo professor a partir de um conjunto de saberes que orientam a prática pedagógica, que são oriundos da formação profissional e dos conhecimentos que emergem da sociedade.

Por meio de suas práticas, o professor cria caminhos para o aluno vivenciar diversas situações na utilização social da escrita e da leitura, estabelecendo uma mediação, para que a criança possa criar condições no qual ela mesmo se desenvolva e avance em sua aprendizagem. “Através dessas situações-problema o professor pode observar todo o processo de aprendizagem no seu desenvolvimento e cooperar com ele” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 98).

Os estudos de Teberosky; Colomer (2003) explicam a necessidade de o professor lidar com os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula e assim, intervir para a transformação da situação. Esta intervenção remete ao processo didático do saber-fazer, ou seja, a ação do professor em realizar determinadas tarefas em seu ambiente de trabalho.

Contudo, segundo Nono; Mizukami (2009) o professor necessita fazer um esforço de ter uma visão do processo de aprendizagem da leitura-escrita, a partir da perspectiva daquele que aprende, buscando a interpretação das sutis produções escritas dos alunos, ou seja, o educador deve enxergar as escritas dos alunos como um processo contínuo, pois a criança se desenvolve aos poucos, no decorrer da instigação que o professor possa provocá-las.

Em uma sociedade letrada, o objetivo do ensino deve ser o de aprimorar a competência e melhorar a leitura do aluno nos vários contextos em que ele se insere, para que o mesmo não se torne sujeito alienado, aonde nada faz sentido e tudo se aceita. Assim, o ensino da leitura e da escrita tem contribuído para a formação do indivíduo que age sobre o mundo, transformando-o de forma crítica-reflexiva.

É inquestionável que o ensino da leitura e escrita busque a inclusão do aluno ao uso desses processos em determinadas experiências sociais. Assim, o docente, além de obter um entendimento das habilidades referentes ao ato de alfabetizar, faz-se necessário a construção de

uma prática ou método apropriado com a realidade da sociedade letrada em que o aluno se insere. Cagliari (2005) afirma que:

[...] todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental (CAGLIARI, 2005, p. 10).

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador deve dominar uma prática alicerçada as necessidades da sociedade letrada, onde exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e escrita. Contudo, é de suma importância, que o educador desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada, propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social.

Leva-se em consideração o ensino dessas habilidades, pois sabemos que é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, que sejam realizadas atividades fundamentadas na concretização dos conhecimentos adquiridos por eles. Partindo da fundamentação de Cagliari (1997, p. 149), de que “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve pra ser lido. O objetivo da escrita, como já dito inúmeras vezes, é a leitura”. Então, um é complemento do outro, porém é a leitura que oferece suporte para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

Partindo, ainda, da fundamentação de Cagliari (1997) muitos possuem uma leitura de mundo, experiências de vida mesmo sem ser alfabetizados, mas segundo ele, somente a leitura linguística é reveladora de uma interpretação significativa, a leitura que o leitor se propôs a fazer. Pois o autor afirma que:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento (CAGLIARI, 1997, p. 150).

Consideramos, então, que é de suma importância alfabetizar o aluno na perspectiva de letrar, pois, com o domínio desses sistemas, o aluno se desenvolve rapidamente para o uso competente das habilidades da escrita e leitura em suas práticas sociais. Possibilitando, ainda, que este também, possa ter o gosto de ler, escrever e interpretar tipos diferentes de textos que acarretam em seu cotidiano.

Deve-se assim, também, levar em consideração, o professor como mediador do conhecimento, transpor aos alunos que a construção de uma dessas habilidades linguísticas é uma atividade a ser desenvolvida continuamente, e que este professor leve o aluno a gostar do que ler, compreender e saber reescrever aquilo lido.

Cabe ao educador perceber que há gêneros e tipos de textos adequados para cada fase dos alunos. Ou seja, para desenvolver uma prática compromissada e responsável, é necessário tomar decisões no decorrer do processo de alfabetização, além de conhecer as fases de

desenvolvimento da criança, as fases de aquisição da língua escrita e do letramento, já que cada um tem seu tempo de aprendizagem no processo educativo.

Segundo Santana; Carvalho; Brito (2012, p. 52) “a prática docente é compreendida como atividade social que possibilita trocas de experiências, o desenvolvimento da reflexão e da colaboração entre os pares”. Condizente com esses pensamentos, Imbernón (2005, p. 4) reforça que “[...] a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialeticamente com o grupo de professores”. Entendido, então, que o docente alfabetizador deve estar em constantes estudos e fazendo mais reflexões de seus métodos, se estes contribuem na aprendizagem do aluno. O professor alfabetizador poderia se preocupar a não só ensinar o aluno a ler e escrever, suas práticas precisariam estar voltadas na construção efetiva da alfabetização inteira deste aluno, ou seja, preocupar-se quanto a sua leitura e interpretação de mundo.

Esse pensamento nos permite compreender que a sociedade exige um indivíduo letrado onde possa se posicionar mediante aos assuntos vigentes, que, além de tudo, possa se apropriar de uma leitura menos mecânica e mais relevante com seu ponto crítico. Portanto, um indivíduo além de ser alfabetizado, ou seja, apropriado da escrita e leitura, deve ser letrado e isso cabe ao professor induzi-los a tal aprendizagem.

Embora Paulo Freire (1996) tenha desenvolvido uma prática e uma teoria educacional no processo de alfabetização de adultos, suas ideias foram potencialmente significativas para a alfabetização de crianças, com as quais muitos educadores adaptaram no contexto da educação da infância, de forma a se tornar uma via indispensável para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, Freire (1996) concorda que o educador é importante sim nesse processo de alfabetizar, mas ele não pode anular o dever do educando de criar a responsabilidade de construção de sua linguagem escrita e leitura dessa linguagem, ou seja, o aluno também é chave principal para o processo de criação de um ser crítico e não alheio à sociedade, pois o professor somente mostrará o caminho a ser trilhado e o aluno é que deve proceder essa caminhada.

A prática alfabetizadora pede ao professor alfabetizador conhecimentos das várias faces de um determinado assunto do processo de alfabetização, ou seja, aborda de uma prática cujo objeto deve ser analisado numa perspectiva multidisciplinar (SOARES; BATISTA, 2005).

Considerando, assim, as práticas pedagógicas docentes estão alicerçadas e fundamentadas em saberes teóricos e metodológicos, para assim, dar suporte em suas ações, ou seja, nas práticas ocorridas em sala de aula. Em torno disso Tardif ressalta que para tal saber pedagógico: “[...] o professor é plural, compósito, heterogêneo por que envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p. 18)

As pluralidades de conhecimentos dos alunos mostram um confronto reflexivo do professor no espaço da sala pois possuem suas adversidades. Assim sendo, os ritmos de aprendizagem dos educandos se dão principalmente através de fatores externos à escola: afetivos, econômicos e sociais e o docente deve estar atento a esses fatores que influenciam na aprendizagem de qualquer indivíduo.

Os itinerários metodológicos da pesquisa

Os processos pelos quais mediaram a construção do conhecimento científico neste escrito foram permeados por uma pesquisa qualitativa no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica em educação.

Compreendemos, portanto, a pesquisa qualitativa segundo Denzin; Lincoln (2006, p. 28) segundo a qual é caracterizada como um “[...] tipo de estudo cujo foco são os fatos ou causas dos fenômenos sociais, devotando pouca consideração pelos estados subjetivos individuais”.

No que se refere propriamente à pesquisa narrativa, esta é uma perspectiva que dá legitimidade ao saber da experiência enquanto dimensão produtora de aprendizagens, conhecimentos, saberes e práticas empreendidas pelos sujeitos em sua existencialidade, profissionalidade e pessoalidade, articulados aos múltiplos aspectos subjetivos que emergem em suas narrativas do que lhe traz implicação dos contextos e itinerários formativos trilhados.

Corroboramos com o pensamento conceitual da literatura que situa a narrativa, nos fazendo refletir que a:

[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY (2015, p.48).

É, portanto, por meio da experiência refletida narrativamente que passamos a compreendê-la, interpretá-la e, assim, tomar consciência dos percursos trilhados, em um contexto de multidimensionalidade dos saberes, fazeres e reflexões tecidas no processo da caminhada empreendida por cada sujeito ao longo do tempo.

Nesse sentido, “[...]a investigação narrativa pode ser compreendida como uma subárea dentro do amplo paradigma de investigação qualitativa, mais especificamente como investigação experiencial” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 18-19. Tradução livre).

É, portanto, na narrativa que os processos de se perceber e refletir acerca do que se passou na vida, experiência e formação tomam curso nas memórias e evocações enunciativas que os sujeitos revelam em suas falas, sejam nos registros escritos que faz, como oralmente, ou por outros meios, bem como oriundos das conversas estabelecidos com outros tantos sujeitos e em diferentes lugares.

Trata-se de uma pesquisa, portanto, que se inscreve como uma narrativa (auto)biográfica das experiências trilhadas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar, mediada através da roda de conversa. Ao passo em que elas, as docentes, não apenas dizem acerca do que fazem, mas se colocam com sua carga emocional, suas compreensões e ao mesmo tempo elucidam aspectos subjetivos, singulares e de afetações que as perpassam, e dos percursos trilhados ao longo do tempo de sua formação, das reflexões que tem e teve de si, e dos diversos contextos que foram se constituindo de forma implicado em sua vida pessoal, profissional e formativa.

A roda de conversa segundo Warschauer, (2017) constitui uma importante técnica de produção, compreensão e interpretação de fontes narrativas relevantes na pesquisa qualitativa. Pois, segundo ela, tece as subjetividades do sujeito. E de acordo com as concepções de Clandinin; Connelly (2015) é uma forma articulada, onde a socialização com os outros interlocutores participantes dão grandes contribuições uns aos outros, há a partilha das experiências da prática cotidiana, os sentimentos e emoções vivenciados, e novas aprendizagens.

Os modos pelos quais aconteceram as rodas de conversas, se deram sempre ao final das aulas das professoras alfabetizadoras, em que fizemos a proposição no início da pesquisa para com elas, e as mesmas concordaram e sugeriram em acordo com nós, que fossem realizadas ao fim dos encontros em cada dia em que nos encontrávamos no cotidiano da escola, tendo em vista, a maior disponibilidade em que elas tinham para poder ficar mais a vontade e poder participar de forma mais atenta e debruçada pelas questões que seriam pontuadas em nossas conversas.

Assim, essas rodas de conversas desenvolvidas com as professoras alfabetizadoras aconteceram na biblioteca da escola, tendo em vista, o maior nível de concentração e atenção propiciados pelo espaço, evitando, assim qualquer forma de possíveis acontecimentos que pudessem atrapalhar ou barulhos que por ventura viessem a surgir no transcurso das conversas.

Segundo Moura; Lima (2014, p. 99) “a roda de conversa é um meio de entender as narrativas do sujeito, de forma coletiva, em grupo e também, individualmente”. A roda de conversa é um dispositivo de análise importante em ciências humanas, porque através dela, o pesquisador vai refletir sobre o objeto da investigação, perceber, entre outras coisas, os sentimentos, medos e desejos expressos pelos interlocutores participantes da pesquisa. Ou seja, é um meio de explorar ideias e ideais humanos, ressignificando conceitos e colaborando com a transformação social diante das vivências que os tornam sensibilizadores para tais mudanças.

As rodas de conversas foram gravadas em um aparelho de áudio, que depois transcrevemos as narrativas das docentes participantes do estudo, em nosso diário de pesquisa, o qual estavam registradas as anotações e outras tantas informações fruto das observações que empreendemos em seus respectivos cotidianos. E fizemos uma articulação tridimensional entre observações, diário de pesquisa e as narrativas transcritas, fruto do que oralmente nos revelaram as professoras acerca de sua prática pedagógica alfabetizadora desenvolvida por elas. Assim, entendemos que:

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175).

Em vista disso, acreditamos ser a conversa e a roda de conversa, como um dispositivo potencialmente reflexivo e dialógico na tomada de consciência dos processos tecidos cotidianamente pelo sujeito, permitindo transformações substanciais em sua vida, profissão e formação profissional.

Do mesmo modo, corroboramos com o que nos diz Morais (2015, p. 56), que numa pesquisa científica utilizando, ora conversa individualmente com professoras iniciantes, ora

realizada em forma de rodas de conversa, tem percebido que “[...] conversar com alguém é uma situação bastante particular, no sentido de que deve existir uma confiança, aproximação e certo desprendimento para que aconteça o processo comunicativo entre as pessoas que iniciam a conversa”.

Assim sendo, a pesquisa aqui em pauta, foi realizada com 05 (cinco) professoras, de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, escola essa localizada na zona rural da cidade de Caxias-Maranhão.

Como toda pesquisa científica deve respeitar os aspectos éticos e legais, respeitamos a identidade legítima das participantes do estudo, resguardamos o nome das professoras alfabetizadoras, e por isso, utilizamos dos seguintes codinomes: P-1, P-2, P-3, P-4 e P-5. Significando o P de professora, sequenciado pela respectiva numeração correspondente ao ano de atuação como docentes, ou seja, P-1 é a professora 1 que atua no 1º ano do Ensino Fundamental, e, assim, se dá respectivamente com as outras professoras, apresentadas neste artigo.

Ressaltamos, ainda, no quesito ética na pesquisa científica, que as professoras participantes da pesquisa, assinaram um termo de autorização para o uso de suas narrativas na pesquisa, bem como, para fins de produção de artigos e publicação destes em eventos, livros, revistas ou outros meios de divulgação científica.

As narrativas feitas por meio de relato de experiência, para Deleuze (1992), trata-se de um momento de expressão da subjetividade humana. É o momento compartilhado das experiências vividas, da configuração da vida, do pensar e do agir, independente do momento social em que vive o sujeito. Neste trabalho, as experiências são narradas de acordo com a ordem mencionada nos codinomes das professoras participantes da pesquisa.

Quanto ao perfil das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa: todas são graduadas em Licenciatura em Pedagogia, e possuem cursos de especialização lato sensu em diferentes áreas/temas relacionados à educação. Mais especificamente: P-1 e P-2 possuem curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, P-3 e P-5 possuem Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, e P-4 tem Especialização em Filosofia e Sociologia.

No critério de idade, quatro (04) das professoras participantes da pesquisadas possuem entre 30 e 40 anos e uma (01) possui entre 40 e 50 anos de idade.

Quanto ao tempo de serviço no exercício do magistério, as professoras participantes da pesquisa, descrevem-se: P-1 possui 05 (cinco) anos, P-2 possui 07 (sete) anos, P-3 possui 10 (dez) anos, a P-4 possui 12 (doze) anos e a P-5 possui 11 (onze) anos de exercício na docência.

A dimensão da temporalidade da experiência da docência é um aspecto crucial a ser refletido na pesquisa científica, tendo em vista que isso implica em compreendermos como as professoras pensam, organizam o trabalho cotidiano, se relacionam com os diferentes agentes escolares, e sobretudo, como desenvolvem a sua prática pedagógica alfabetizadora.

Nesse sentido, aludimos a Huberman (2000) ao trazer um estudo do ciclo de vida profissional de professores, em que apresenta diferentes fases na vida e profissão que se dão: 1ª fase que é o início/entrada na carreira, que vai de 1 a 3 anos no exercício da docência, em que se situam nesse grupo os professores iniciantes; na 2ª fase compreende de 04 a 06 anos, que é caracterizada pela estabilização; a 3ª fase é a de diversificação que se situam docentes entre 7 a 25 anos; já na 4ª fase situa-se aquela de serenidade e distanciamento afetivo com professores

que já exercem de 25 a 35 anos; e, por último, a fase de desinvestimento que compreende de 35 a 40 anos ou mais na profissão docente.

As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa que aqui apresentamos se situam entre a 2ª e a 3ª fase, que é a de estabilização (2ª fase), é o caso da professora P-1, que já possui 05 anos no exercício do magistério, e a de diversificação (3ª fase), onde se encontram as professoras P-2 (com 7 anos na docência), P-3 (com 10 anos no magistério), P-4 (com 12 anos atuando como professora) e P-5 (com 11 anos como professora).

Optamos por pesquisar professoras alfabetizadoras dos anos iniciais da zona rural, porque nossas pesquisas e estudos tem contemplado a formação inicial e continuada de professores (as), tematizado acerca das práticas pedagógicas e tem também nos impulsionado a pesquisar o tema da alfabetização, também por nos situar no conjunto dessas experiências significativas neste universo sociocultural.

A roda de conversa contemplou a uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Povoado Nazaré do Bruno- 2º Distrito de Caxias, cuja escola possui 05 (cinco) salas de aula, contendo um professor em cada turma. A escola funciona nos dois turnos: no matutino funcionam (03) três turmas, sendo – 1º, 2º e 3º ano, e no vespertino (02) duas turmas – sendo, 4º e 5º ano.

Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino, não tivemos critério específico do gênero para participar da pesquisa, mas, aproveitamos às (05) cinco docentes em atividade como forma de sustentar as narrativas e mergulharmos sobre os aspectos centrais acerca do nosso objeto de estudo.

Os relatos e narrativas orais apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, foram transcritos num diário de pesquisa produzido por nós. Portanto, as narrativas tecidas acerca da prática das professoras alfabetizadoras, mediadas pelos seus saberes e fazeres tem seu aspecto subjetivo, dando grandes contribuições com essa pesquisa de modo que atingíssemos os objetivos elaborados.

Assim, nos respaldamos no processo de compreensão e interpretação das narrativas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, no que Josso (2010) vai chamar de “interpretação subjetiva”, que a autora pontua ser um processo de análise de cada narrativa em uma dimensão bem singular que caracteriza subjetivamente cada pessoa. Ou seja:

[...] o trabalho interpretativo evidencia que as palavras utilizadas não têm a mesma ressonância e que elas são muitas vezes investidas de uma significação diferente para o autor e os leitores. Essa descoberta que, no seio de uma língua comum, palavras diferentes podem pontuar significações semelhantes, e que palavras idênticas podem ser portadoras de um sentido diferente, ilumina não apenas a dimensão idiossincrática da linguagem (em que o nosso vocabulário é portador das vivências que aponta), mas também a sua dimensão cultural em ligação com as nossas heranças familiares, profissionais, regionais, nacionais e históricas (JOSSO, 2010, p. 219).

Cada palavra, então, representa um ponto de reflexão, aprendizado e partilha de saberes e conhecimentos que vão se compondo em narrativas (auto)biográficas oriundas do que pensa, lembra ou deseja narrar as professoras, em decorrência de suas experiências e universos habitados. E suas evocações nos dão pistas para compreendermos e interpretar suas narrações.

Portanto, à medida em que vamos tecendo reflexões acerca das narrativas das professoras alfabetizadoras que foram captadas e produzidas durante as conversas que com elas estabelecemos, fomos dimensionando um olhar a partir de uma interpretação subjetiva que foram entrelaçados aos outros dispositivos metodológicos utilizados como o diário de pesquisa e as observações, que foram acessadas no plano da memória durante a construção deste texto e nos acompanhando em todos os trajetos da construção do conhecimento científico.

Os saberes da prática pedagógica alfabetizadora: o que narram as professoras?

Há muito tempo, as questões sobre alfabetização foram vistas apenas sobre a constituição dos métodos de aquisição do código de escrita-alfabética, que foram delineando as práticas escolares e pedagógicas dos professores, inclusive, na constituição de seus perfis e modos de conceber esse processo, bem como, de um modo peculiar de alfabetizar metodologicamente as crianças no contexto do ensino e aprendizado, amparados numa mesma perspectiva. Ou como bem retrata historicamente esse processo, Geraldi (2006, p. 62-63), esclarece que passamos “[...] da escrita cuneiforme à escrita silábica e desta à escrita fonológica e ao alfabeto fonético, fomos, em certo sentido, cada vez nos aproximando mais das possibilidades ‘técnicas’ de o artefato servir para registrar a oralidade”.

Com os intensos estudos desenvolvidos neste campo do saber, passamos a constituir um novo panorama teórico sobre a necessidade de a criança ir além da aquisição do código, situando assim, a alfabetização para às práticas sociais de aprendizagem.

O que isso tem muito a ver com o que Soares; Batista (2005) elucidam acerca da alfabetização e letramento, já que as crianças vivem e experienciam um mundo em que o ler e escrever extrapolam as esferas escolares, e com as quais se comunicam utilizando e materializando o seu pensamento pelos registros que faz de escritos, desenhos e outros modos, bem como, enxergam imagens, representações e artefatos em que se fazem presentes as letras, palavras, desenhos, imagens, sons, etc., veiculados em meios sociais, midiáticos e culturais diversos em casa, na rua, no supermercado, na TV e nos diferentes espaços em que habitam, transitam e conseguem ver, ouvir, tocar.

Nesse sentido, trazemos como ponto de partida Brito (2007, p. 81) quando mostra em suas discussões sobre alfabetização “[...] a leitura e a escrita constituem práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social no partilhamento de um bem cultural que é a escrita”. É nesse contexto que situamos o sujeito que ler e escreve como participante das instituições sociais que o cerca, ressignificando seus papéis de forma autônoma e consciente no espaço que vive.

Nas concepções de Brito (2007) e Soares; Batista (2005), a constituição da leitura e escrita implica, uma questão de cidadania ao tempo em que revela como uma forma de inclusão social, possibilita a capacidade criadora de posicionamento crítico no mundo no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo, o acesso à informação e a produção do conhecimento.

Sabemos que o processo de alfabetizar constitui-se de uma tarefa extremamente difícil de se realizar, sobretudo, quando o contexto sociocultural influencia na aprendizagem do aluno que busca aprendizagens. E no universo da zona rural, ainda encontramos muitas dificuldades tecidas pelas professoras, no âmbito das suas vivências. O professor ainda tem grandes dificuldades de mobilizar e desenvolver os saberes construídos por esse conjunto de fatores, dentre tantos outros. E, por esse contexto, a questão crucial constituiu-se nas narrativas captadas e produzidas durante a roda de conversa junto às professoras, caracterizadas de forma intensa em relação aos processos de implicações pelos quais se mostraram determinante para narrar o que narraram as docentes.

Acerca disso, é válido ressaltar que é bem elucidativo o texto de Portugal; Souza (2013) tematizado por *Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais*, ao pontuarem as especificidades do contexto do trabalho desenvolvido por professores em escolas rurais, em que, suas narrativas conferem um sentido implicado que estão articuladas aos contextos socioculturais, linguísticas e dos saberes de mundo e experiências das crianças, e, assim, as docentes, no espaço institucional em que estão atuando profissionalmente, acabam trazendo possibilidades outras reflexivas, críticas e constituidoras de suas metodologias, abordagens e práticas pedagógicas, enfim, de sua didática e dos dispositivos metodológicos que nela se fazem presentes, escolhem e desenvolvem.

O questionamento mediado na roda de conversa junto às professoras, que buscou pontuar “como é concebido os saberes da prática pedagógica escolar no contexto da zona rural?” teceu a compreensão acerca dos saberes constituídos por essas docentes na prática desenvolvida nessa realidade sociocultural. Portanto, situamos as discussões de Tardif (2002) quando os saberes são considerados como o conjunto das ações desenvolvidas pelos sujeitos ou àquelas novas atividades apreendidas no cotidiano da prática pedagógica que tem finalidade educativa e desta, a plena transformação social, como pode-se observar na fala seguinte:

[...] Eu trabalho há 05 anos com a alfabetização de crianças dos anos iniciais, aqui na zona rural, e posso lhe dizer que eu faço o que posso para atingir os resultados... Desde o que aprendi na minha formação, até mesmo àquilo que consegui aprender dentro das minhas experiências. Eu trabalho com os alunos do 1º ano e utilizo, desde o quadro, o livro didático fornecido pela Secretaria de Educação, incluindo também o próprio data show e materiais impressos. Eu tenho uma atenção maior com os meus alunos, tendo em vista que todos eles chegaram recentemente da educação infantil, então, eu estou aprofundando a leitura e escrita deles, diante das atividades do quadro, do livro didático, utilizo também músicas, teatro e fantoches e o lúdico. Alguns alunos vieram da educação infantil “bem espertinhos”, já escrevem até palavras curtas, conhecem o próprio nome. Enquanto outros, escrevem o nome, mas ainda tem alguma dificuldade, onde eu, aqui no 1º ano estou trabalhando, articulando aos conteúdos básicos que já precisam ser trabalhados neste ano do ensino fundamental (Narrativa da P-1, 2019).

Como podemos perceber pela narrativa da docente, há uma grande preocupação com o processo de alfabetização das crianças, o que a faz mobilizar uma pluralidade de saberes e fazeres em sua prática pedagógica, que oscilam entre os de ordem curriculares oficiais, ao mencionar “o quadro e o livro didático”, por exemplo, e, ao mesmo tempo, outros dispositivos

metodológicos que julga ser necessários ser desenvolvidos em sua prática pedagógica, como “teatro, fantoches e o lúdico” já que sua maior finalidade, é alcançar a aprendizagem dos alunos na leitura e escrita.

Por outro lado, refletimos que é preciso que a prática pedagógica no contexto da educação em escolas rurais, possam estar concatenadas pelos saberes e experiências de mundo, das geografias e culturas dos quais fazem parte as crianças, para que façam sentido para elas e, então, consigam aprender, uma vez que “[...] os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir dos sentidos e significados atribuídos às vivências que cada um experimenta” (PORTUGAL; SOUZA, 2013, p. 223).

O lugar, portanto, é um modo de produção e significação que tanto demarca o aprender e ensinar das professoras, como a construção de conhecimentos, saberes e aprendizagens das crianças.

Sendo assim, fica entendido, segundo Rangel (2009, p. 34) que “o ingresso no ensino fundamental é mais um momento de desafio e novidade que poderá ser vivido com alegria, tranquilidade, ou com insegurança”. Esse é um momento de adaptação que deve ser considerado as peculiaridades da idade, ou seja, a faixa etária que requer um novo olhar, nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. Portanto, a narrativa da P-1 e P-2, mostram que no:

[...] caso das crianças que nunca tiveram experiência escolar anteriores, passam por dificuldades para adaptarem-se com professores, conteúdos, exigências, colegas e espaços, além da rotina de ir à escola, a convivência com colegas, aprender a partilhar, conviver e brincar. (Narrativa da P-1, 2019).

[...] Olha, eu sou pedagoga, me formei numa excelente instituição superior, me especializei em alfabetização, pois desde quando comecei atuar no ciclo da alfabetização, constitui de muitos saberes e aos poucos estou aplicando na prática dadas situações cotidianas. Aqui na zona rural, os meus alunos do 2º ano, ainda estão no processo de alfabetização. Os meus alunos já conhecem o código, as letras, já sabem escrever palavras curtas, outros, até palavras maiores. Eu costumo trabalhar com o letramento musical, com músicas infantis e outras do repertório cultural deles mesmos. É um trabalho que tem dado certo e vejo progresso. Eu tenho o objetivo de formar alunos leitores; para que eles cheguem lá no 5º ano alfabetizados e letrados. (Narrativa da P-2, 2019).

A professora P2 diante de sua narrativa expressa acima, passa a se ver a partir dos processos formativos que construiu no campo de suas trajetórias trilhadas, e faz uma articulação dessas contribuições com sua prática pedagógica cotidiana no momento atual. O passado, portanto, se (re)atualiza na narrativa do presente, que tem uma forte implicação transformadora de si e dos contextos em que habita.

Isso tem muita relação com o que Josso (2010) designa por *experiência formadora*, em que consiste em um processo de aprendizagem, formação e construção do conhecimento pela experiência, na conseqüente tomada de consciência acerca do que fez, está fazendo e do que poderá fazer o sujeito, permitindo possibilidades reflexivas e transformações substanciais

no plano subjetivo, portanto, pessoal, e, conseqüentemente abarcando outras esferas mais amplas, que vai da interrelação entre mundo micro e mundo macro.

Reforçamos ainda a ideia de que “quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43).

Fica entendido que a formação da P-2, despertou a vontade de trabalhar no ciclo de alfabetização, pois o que podemos observar, é que a construção dos saberes possibilitou a constituição de sua identidade no contexto do seu processo formativo, portanto, esses novos conhecimentos possibilitaram o desenvolvimento da sua prática docente.

A formação inicial favorece a construção da identidade do pedagogo enquanto professor que tem como um dos seus campos de trabalho, o ciclo da alfabetização. Sendo por isso, a interlocutora da pesquisa, professora P-3 percebeu que mesmo não tendo o domínio para ensinar a ler e escrever, buscou uma especialização em alfabetização e letramento e a participar das formações promovidas. Conforme elucida em sua narrativa, a seguir:

[...] Eu até me emociono quando falo em alfabetizar alunos aqui na zona rural, pois a visão que muitos possuem é que aqui é um lugar esquecido, que não há investimentos, que as dificuldades são intensas. Eu desmistifico tudo isso. Estou aqui há 07 anos e gosto muito das crianças. Eu tenho aprendido muitos saberes na minha graduação em Pedagogia. Me formei na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e tenho recebido uma sólida formação. Eu comecei a amar a alfabetização a partir do meu estágio supervisionado na educação infantil, e quando passei para o estágio dos anos iniciais, onde assumi uma turma de 1º ano, fiquei fascinada e tive a brilhante ideia de me especializar em alfabetização. Quando me formei, consegui o meu primeiro contrato temporário aqui na zona rural, onde atuo até hoje. Hoje atuo no 3º ano, como professora titular da turma. Sempre com o 3º ano. Alguns alunos ainda chegam com dificuldades na minha turma, mas eu faço um planejamento junto à minha coordenadora pedagógica, para reservar os tempos e espaços para alfabetizar esses alunos, especialmente àqueles que ainda possuem maior dificuldade e a aplicação dos conteúdos do currículo do ensino fundamental. Eu utilizo do lúdico, de modo que eles aprendam todos os códigos e possam inventar e reinventar novas possibilidades e situações. Eu utilizo também o quadro acrílico, o livro didático, alguns alunos utilizam caligrafia, eu solicitei esse material para que esses alunos melhorem na escrita. (Narrativa da P-3, 2019).

Diante da narrativa de P-3, entendemos que há um jogo de sentidos e revelações de sua prática pedagógica, que se articulam entre outros tantos aspectos que se passa no seu cotidiano profissional, mas também relacionados ao que sente em termos do plano emocional, e de outras tantas representações do espaço geográfico, de uma cultura específica e singular como é o caso das escolas rurais, em que a docente sente na pele as nuances operadas pelo modelo hegemônico de escola, do lugar de pertencimento e o seu papel social frente a essas questões.

O processo de a professora P-3 se revelar narrativamente, seja enquanto dimensão do pessoal (para entender suas concepções, representações e entendimentos), como do profissional (acerca dos dispositivos metodológicos e da prática pedagógica alfabetizadora), nos põe a

pensar o quanto “[...] as narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras, através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos para nós próprios e para os outros nossa história” (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, p. 147). O que foi reforçado, pela narração de P-3, elucidando suas histórias formativas, trazendo, ao longo do tempo, de forma sequenciada, quando e onde se formou, bem como quando e onde se deu sua inserção profissional, e as práticas pedagógicas alfabetizadoras que desenvolve no cotidiano escolar e da sala de aula.

Cabe elucidar que a reflexividade (auto)biográfica é um processo que ocorre à medida em que o professor toma consciência narrativamente dos percursos trilhados, a partir dos registros de sua experiência, da sua história, de onde chegou, para onde vai e do que mobiliza em sua prática pedagógica, entre outros aspectos, podendo tirar proveito ou (re)direcionar as escolhas em busca de ressignificação do experienciado e vivido. Portanto, não está dada, e sim é construída em um processo de reflexão, compreensão e interpretação das experiências vividas que pode se dá tanto pela elaboração de uma narrativa oral, ou escrita, como por meio de outro dispositivo.

Ao pontuar esse aspecto, reforçamos a concepção de reflexividade (auto)biográfica “[...] entendida como uma disposição da criança, do jovem, do adulto a se voltar sobre si mesmos para explicitar o que sentem ou até mesmo perceber que fracassam na tarefa de biografização, ao elaborarem, narrativamente, a experiência vivida” (PASSEGGI, 2016, p. 78).

A professora do 3º ano (a P-3) mostra-se otimista com sua formação, pois esse processo formativo aconteceu desde o início de todo o processo de construção da sua identidade como alfabetizadora. A docente defende a importância de o professor alfabetizador apropriar-se de saberes necessários a este processo, dada a real necessidade e ritmo de aprendizagem dos seus alunos. Refere-se ao lúdico como ação de fundamental importância no processo de alfabetização, pois ele favorece a socialização dos alunos com seus pares, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos, conceitos e significados, brincando.

A base teórica alicerçada em Fortuna (2001, p. 16), considera como lúdicas, “[...] todas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento”. Assim sendo, essas atividades podem ser desde uma simples brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

No que se refere a uma outra professora, a P-4, sua narrativa mostra o engajamento que tem nas atividades propostas pela escola, dos programas e contextos dos quais participa e o que mobiliza de saberes e dispositivos metodológicos no cotidiano de sua prática pedagógica alfabetizadora. Como pontua a docente:

[...] Eu sou uma pessoa inquieta. Sempre participei das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, e pela Coordenação da escola. Eu faço cursos à distância, compro materiais na internet para trabalhar com os meus alunos. Participei do PNAIC e tenho aprendido muito. Atualmente, eu sou professora do 4º ano, mas até o ano passado, eu trabalhava com o 2º ano, e participei bastante das formações promovidas pelo PNAIC. Essa formação me fez inovar a

minha prática pedagógica com metodologias ativas, recursos pedagógicos que despertem a curiosidade e a aprendizagem dos alunos. Eu alfabetizo através do quadro, do livro, do rádio, do computador, do Datashow, da TV e vários outros recursos. Me preocupo bastante com atividades e ações que fazem as crianças pensar e refletir e, principalmente, no quesito que motive esses alunos mesmo em meio às suas dificuldades continuarem na escola (Narrativa de P-4, 2019).

A narrativa acima mostra um perfil de professora que transita entre as práticas escolares e institucionais, mas que ultrapassa as fronteiras do instituído, lançando a docente em outras buscas e aprendizados para desenvolver em sua prática pedagógica alfabetizadora. Assim, a professora se vê em um contexto sensível e delicado como é o processo de alfabetização. E, por isso, busca outras possibilidades formativas, que chegou a ver em outros programas, e que passou a contribuir em sua didática, quando da utilização de variados recursos e dispositivos metodológicos, para se tornar um modo privilegiado de aprendizagem das crianças no aprender a ler e a escrever.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁶, tem representado, portanto, para a docente, um processo de aprendizagem profícua para mediar a sua prática em se tratando dos saberes e fazeres que estejam relacionados ao ensino de leitura e escrita no processo ensino e aprendizagem.

Assim, ao que parece e também elucidado em outras pesquisas acerca da prática pedagógica alfabetizadora, as professoras em relação ao PNAIC “[...] consideram positivo esse programa que vem ajudando-as cada vez mais na constituição de suas identidades profissionais, com ênfase para o que mobilizam na prática alfabetizadora” (MORAIS; NASCIMENTO, 2018, p. 17).

A P-4 narra sua experiência a partir dos métodos que alfabetiza e os recursos utilizados na sua prática pedagógica cotidiana. É perceptível nessa narrativa que a professora defende a formação tida no PNAIC como uma necessidade para os professores alfabetizarem na idade certa.

Em uma narrativa, agora de outra professora, a P-5 pontua uma relevante reflexão acerca de outros meios e contribuições que pode adotar para desenvolver a sua prática pedagógica alfabetizadora. Segundo a docente:

[...] Alfabetizar vai além de preparar uma aluna. Na minha prática pedagógica diária, no 5º ano, eu alfabetizo com jornais, revistas, sites da internet e àquilo que contém no livro didático. O anúncio tornou-se ferramenta fundamental na informação dos alunos. Os meus discentes estão no 5º ano, tem idade de 10-11 anos e já sabem de muita coisa. A mídia é um espaço de informação e transformação de comportamentos. A nossa escola é uma instituição bem organizada, ampliada e reformada

³⁶ Lançado pela ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 8 de novembro de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa educacional de alfabetização como política pública assumido como compromisso formal entre os governos Federal, em articulação com o Distrito Federal, os Estados e os municípios para assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade em decorrência dos baixos índices de aprendizagem da leitura e escrita. Dentre as ações do PNAIC, o mesmo distribuiu materiais didáticos e realizou programas de formação docente por meio de universidades públicas aos professores alfabetizadores. Entre as metas, buscava assegurar que as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, deveriam saber/aprender a: ler, escrever e ter habilidades nas quatro operações básicas de matemática (BRASIL, 2012). O programa cessou suas atividades no ano de 2017 no governo do ex-presidente Michel Temer.

recentemente e temos muitos recursos que contribuem para o nosso trabalho. Quero liberar os meus alunos para o 6º ano deixando uma “boa marca” e com conhecimento construído, de modo que eles transformem esse conhecimento para a sua vida. (Narrativa de P-5, 2019).

Sabendo que o 5º ano do Ensino Fundamental não está descrito nos programas de alfabetização, mas os alunos ainda possuem algumas singularidades no tocante aos processos de leitura e escrita, incluímos essa professora, desta turma, para apresentarmos suas narrativas, como contribuições relevantes para a compreensão de como seu trabalho está sendo realizado.

O 5º ano do Ensino Fundamental tem sido trabalhado por meio dos conteúdos do livro didático, pois a mesma turma participa das avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Então, o que as políticas educacionais implementadas pelo governo no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e escrita propõem ao final dos anos iniciais é que os alunos já estejam com todas as competências e habilidades de leitura, escrita, interpretação e conhecimentos matemáticos, para favorecer a melhoria dos índices escolares.

O modo como as políticas e programas curriculares tem se reverberado no cotidiano das escolas e da prática docente, infelizmente, essa é uma das formas com que vem endossando o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico pautado por um *modus operandi*, que se pauta numa racionalidade técnica, em busca de alcançar números, que nem sempre é uma via de construção de aprendizagens qualitativas no processo de ensino e aprendizagem. O que tem repercutido, sobremaneira, na prática pedagógica alfabetizadora, em que, os professores, buscam fazer de quase tudo para sempre dar resultados positivos do seu trabalho, de sua prática, muitas vezes usando-se dos artefatos e dispositivos didáticos e metodológicos, com base no que o sistema lhe impõe curricularmente.

Sendo assim, o que podemos compreender da narrativa tecida pela P-5, é que ela mostra uma preocupação muito grande em preparar os alunos para essas avaliações que eles passem a participar ao final deste ciclo do Ensino Fundamental, de modo que ao chegar no 6º ano, tenham a maior parte dos conhecimentos adquiridos e continuar usando-os em seus estudos posteriores.

Assim, precisamos dar lugar à centralidade das narrativas como um modo de dizer/ser, mas, acima de tudo, de fazer com que os inúmeros professores em suas respectivas realidades, possam ser ator, autor e narrador de suas experiências, que se torna uma via fundamental de formação, transformação e emancipação de suas consciências, permitindo que gere implicações, na vida dos alunos com quem partilham a tarefa diária de ensinar as letras do mundo, e dos espaços socioculturais de pertencimento, para que exercem a cidadania, e também permita a construção de si e de outros de forma consciente e emancipatória.

Considerações finais

Com as narrativas tecidas pelas professoras participantes da pesquisa, temos percebido que elas, passaram a construir a sua identidade alfabetizadora a partir da sua formação inicial à qual motivou o aperfeiçoamento da sua formação e suas práticas em estudos posteriores.

Buscando aludir ao que propomos nos objetivos e problema de pesquisa no início desse texto, e retomando a partir das fontes pelas quais nos trouxe a pesquisa, questionamos, então: como as professoras alfabetizadoras mobilizam os saberes e fazeres na perspectiva da alfabetização e do letramento no cotidiano escolar?

Com as narrativas das professoras, temos observado que se mostram preocupadas com a educação da zona rural e desenvolvem várias atividades para que estimulem o acesso e permanência das crianças na escola, entre elas: visitas domiciliares, construção de materiais pedagógicos, criação de espaços da arte e da ludicidade na escola, e atividades diversas que despertem o desejo de aprender por parte dos alunos.

O modo como mobilizam os saberes da prática pedagógica alfabetizadora das professoras participantes da pesquisa, levam em consideração a apropriação de outros dispositivos teóricos-metodológicos para além daqueles que se apresentam na escola e na sala de aula, como por meio de: jornais, mídias, TV, ludicidade, jogos. Além de encontros formativos e atualização em cursos que realizam preocupadas com a aprendizagem das crianças mediadas pelo ensino que desenvolvem.

No contexto da educação escolar, alfabetizar letrando, é, pois, uma das possibilidades de fazer com que as crianças percebam a potencialidade que essas práticas contribuem em sua formação acadêmica, já que mediará suas práticas sociais nos espaços onde convive e poderá estabelecer relações.

A realização de uma prática pedagógica alfabetizadora, é, portanto, mobilizada por uma articulação híbrida entre os dispositivos metodológicos que possuem no cotidiano escolar, mas, que, em alguns casos, se dá por meio de propostas das professoras participantes da pesquisa, que acabam empreendendo outros tantos esforços de construir e trazer de casa variados recursos, entre outras questões.

Portanto, a perspectiva de alfabetizar letrando no que pese à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar, é um tanto desafiante e ao mesmo tempo complexa, porém, extremamente necessária e imprescindível na formação cidadã dos sujeitos no processo de escolarização no contexto da sociedade, e com a qual é uma realidade presente e que poderá ser potencializada e concretizada no ofício docente, de quem ensina a ler e a escrever.

As contribuições da prática pedagógica alfabetizadora, se revelam como uma via indispensável de valorização e promoção do direito de aprendizagem das crianças, que, no processo de alfabetização, acabam sendo ouvidas e considerados os seus saberes de mundo pelas docentes, bem como dão legitimidade às suas histórias de vida, respeitando suas identidades e concebendo a sua realidade e o que aprendem em múltiplos contextos para além das escolas, como dimensões potenciais do aprender a ler e a escrever. O que faz total sentido com a ideia de uma prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da alfabetização e letramento.

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática docente está em permanente transformação já que esta se faz por meio das transformações do contexto social. Portanto, a tarefa de ensinar a ler e escrever num universo sociocultural da zona rural mostra que mesmo dentro das intensas dificuldades encontradas pelos alunos e suas famílias, as professoras participantes não se eximem de continuar aprofundando as suas práticas que se revestem de contribuições de grande relevância no cenário educacional nos dias atuais.

Por fim, consideramos a atividade alfabetizadora como complexa e multifacetada, e nos desperta uma visão sensibilizadora para contribuir com a práxis emancipatória do sujeito na sociedade.

Referências

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa em educacion**: enfoque y metodologia. Madri: Editorial Lá Muralla, 2001.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento de pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 115-119.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In.: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 59-71.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000, p. 31-46.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passegi; Marie Christine Josso. 2. ed. rev.e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes**: tramas e desafios do aprender e ensinar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 175f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISS_ERT.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Os saberes da prática alfabetizadora construídos e mobilizados no cotidiano de professoras iniciantes. **Revista educere et educare**, Cascavel, v. 13, n. 29, p. 1-23, set./out. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18822>>. Acesso em: 5 maio 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento de metodologia possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça. Práticas de alfabetização de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. 1ed.São Carlos: EdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2009, v. 1, p. 107-126.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais. In.: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV: 2013, p. 209-230.

RANGEL, Annamaria Piffero. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Maria Divina Ferreira Lima; Joelson de Sousa Morais;
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.163-180.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In.: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 129-145.

SANTANA, Adriana Pereira Silva de; CARVALHO, Conceição Cavalcante; BRITO Antônia Edna. Reflexões sobre os saberes da prática pedagógica alfabetizadora. In: FIPED – FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012, Parnaíba. **Anais eletrônicos...**Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <
<https://livrozilla.com/doc/1270398/reflex%C3%B5es-sobre-os-saberes-da-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In.: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 131-148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto alegre: Artmed, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS) e Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS): uma revisão sistemática

Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS) and Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS): a systematic review

Luis Henrique Paloski*
Larissa de Andrade Pereira**
André Goettems Bastos***
Leticia Oliveira Alminhana****
João André Webber de Oliveira*****
Tatiana Quarti Irigaray*****

Resumo

Este estudo teve o objetivo de verificar a aplicabilidade dos instrumentos *Scale for the Assessment of Positive Symptoms* (SAPS) e *Scale for the Assessment of Negative Symptoms* (SANS) por meio de uma revisão sistemática. Também buscou-se caracterizar a população avaliada com o instrumento e avaliar a qualidade dos artigos incluídos na revisão. A busca de artigos foi conduzida por dois juízes, nas bases de dados *PsycARTICLES*, *Web of Science*, *Medline* e *Scopus*. Após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, foram recuperados e analisados 31 artigos. Observou-se que a maioria dos artigos utilizou as escalas para avaliar a intensidade de sintomas positivos e negativos, correlacionando os escores da SANS e da SAPS com outras variáveis, bem como para verificar o efeito de intervenções medicamentosas e não medicamentosas. Referente ao tipo de amostra, a maior parte foi composta por pacientes clínicos. No que tange a qualidade dos artigos, observou-se que a minoria foi publicada em periódicos com alto fator de impacto e apenas sete artigos utilizaram procedimentos de randomização. Conclui-se que os instrumentos SANS e SAPS são ferramentas aplicáveis e adequadas para avaliação de sintomatologia positiva e negativa em diversos contextos.

* Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pós-Doutor em Psicologia pela IMED; Docente do Curso de Psicologia da Escola de Saúde e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da IMED; Membro do Grupo de Pesquisa Avaliação, Reabilitação e Interação Humano-Animal (ARIHA/PUCRS); E-mail: luisenriquepaloski@gmail.com

** Estudante de Psicologia na Faculdade IMED – Campus de Passo Fundo.; E-mail: lariandrade.psico@gmail.com

*** Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Bolsista pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Psicologia da PUCRS; E-mail: andrebastos@gmail.com

**** Doutorado em Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Bolsista pelo PNP/CAPES no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Psicologia da PUCRS; E-mail: leticiaalminhana@gmail.com

***** Mestrando em Psicologia Clínica pela PUCRS; Psicólogo pelo Centro Universitário Ritter dos Reis; E-mail: joaowebber96@gmail.com

***** Doutora em Gerontologia Biomédica pela PUCRS; Decana Associada e Professora Adjunta dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da PUCRS. E-mail: tatiana.irigaray@pucrs.br

Palavras-chave: Scale for the Assessment of Negative Symptoms. Scale for the Assessment of Positive Symptoms. Sintomas Psicóticos.

Abstract

This study aimed to verify the applicability of the Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS) and Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS) instruments through a systematic review. Moreover, to define the evaluated population with the instrument, and to assess the quality of the articles included in the review. The search for papers was conducted by two judges in the PsycARTICLES, Web of Science, Medline and Scopus databases. In total 31 articles were recaptured and analyzed after applying the inclusion/exclusion criteria. It was noted that the most articles used the scales to assess the intensity of positive and negative symptoms, correlating SANS and SAPS scores with other variables, likewise, to verify the effect of drug and non-drug interventions. Concerning the sample type, most consisted of clinical patients. As regards the quality of articles, it was observed that the minority was published in journals with high impact factor and only seven articles used incidental procedures. Finally, it is concluded that the SANS and SAPS instruments are functional and appropriate tools for the positive and negative symptomatology assessment in several contexts.

Keywords: Scale for the Assessment of Negative Symptoms. Scale for the Assessment of Positive Symptoms. Psychotic symptoms.

Introdução

O uso de instrumentos padronizados para investigação de sintomatologia negativa e positiva em pacientes com quadros psicóticos pode auxiliar na avaliação de intervenções medicamentosas e não medicamentosas, bem como no acompanhamento de terapêuticas (BOSE et al., 2018; IPEKCIOGLU et al., 2018; THOMAS et al., 2018). A *Scale for the Assessment of Positive Symptoms* (SAPS) (ANDREASEN, 1984) e a *Scale for the Assessment of Negative Symptoms* (SANS) (ANDREASEN, 1983), são escalas utilizadas para avaliar os sintomas positivos e negativos de indivíduos com quadros clínicos com características psicóticas (KUMARI et al., 2017; MORA-CASTAÑEDA et al., 2018; ZHANG et al., 2018).

A SAPS possui 35 itens, divididos em 5 subescalas: alucinações, delírios, comportamento motor grosseiramente desorganizado e transtorno do pensamento formal e afeto inadequado (BALABAN, ATAGUN, OZGUVEN, 2018; BIRNBAUM, WAN, BROUSSARD, COMPTON, 2017; GALLETI, PAOLINI, TORTORELLA, COMPTON, 2017; KUMARI et al., 2017; MORA-CASTAÑEDA et al., 2018; POLONI et al., 2018). Cada item é pontuado de 0 a 5, sendo que 0 significa ausência de sintomas e 5 condiz a sintomas severos (GARCÍA et al., 2003; POLONI et al., 2018). A SANS contém 24 itens divididos em 5 subescalas: 1) embotamento afetivo; 2) aloigia; 3) avolição-apatia; 4) anedonia; e 5) atenção (Galletti et al., 2017; Kumari et al., 2017; Poloni et al., 2018). Cada item pode ser pontuado de 0 (sintomas ausentes) a 5 (sintomas severos) (GALLETI et al., 2017; GARCÍA et al., 2003; POLONI et al., 2018).

As escalas são frequentemente utilizadas na avaliação de sintomas de indivíduos com diagnósticos de transtornos do espectro da esquizofrenia (FOX et al., 2017; KUO et al., 2018). A esquizofrenia é um transtorno mental crônico, cujas características psicóticas podem surgir a partir do fim da adolescência e meados dos 30 anos e se caracteriza por apresentar déficits em

vários domínios cognitivos, comportamentais e emocionais. No DSM-5, a esquizofrenia está incluída no Espectro da Esquizofrenia e outros Transtornos Psicóticos, que inclui também o transtorno da personalidade esquizotípica e outros transtornos psicóticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, [APA] 2014).

Nos transtornos do espectro da esquizofrenia, podem ocorrer déficits cognitivos severos (APA, 2014) e são considerados a uma característica frequente do transtorno (KEEFE, EESLEY, POE, 2005; KEEFE, FENTON, 2007). Indivíduos com esquizofrenia podem apresentar declínios no quociente intelectual, memória e medidas de conhecimento verbal, sendo que a magnitude do declínio varia conforme as funções cognitivas (ZANELLI et al., 2019). Os prejuízos apresentados no trabalho e funcionamento social, decorrentes do comprometimento cognitivo, acabam fazendo com que os indivíduos com esquizofrenia sofram com o preconceito e estigma social acerca da doença (BENGOCHEA-SECO et al., 2018; FRÍAS et al., 2018; WOOD et al., 2014).

Nesta perspectiva, este artigo teve como principal objetivo investigar as diferentes possibilidades de aplicação dos instrumentos *Scale for the Assessment of Positive Symptoms* (SAPS) e *Scale for the Assessment of Negative Symptoms* (SANS). Também objetivou-se caracterizar o perfil das amostras avaliadas com os instrumentos, apresentar o país de origem dos artigos e avaliar a qualidade os estudos clínicos randomizados encontrados na busca dos artigos.

Método

O estudo se inspirou nas recomendações da Declaração de PRISMA, que visam orientar a elaboração de revisões sistemáticas da literatura e meta-análises na área da saúde (MOHER et al. 2009). Foram realizadas buscas por descritores nas ferramentas *Thesaurus of Psychological* para a base PsycARTICLES, no índice Medical Subject Headings (*MeSH*) da base Pubmed/Medline, contudo por serem nomes de escalas, não foram encontrados descritores cadastrados.

No processo de elaboração da *string* foram realizados diversos testes com diferentes descritores a fim de contemplar estudos que pudessem responder ao objetivo. Em uma das buscas, utilizou-se a seguinte *string*: "SAPS" AND "SANS". No entanto, essa estratégia de busca retornou, em sua maioria, artigos que não possuíam as escalas na sua construção. Outra busca foi realizada com a *string* "*Scale for the Assessment of Positive Symptoms*" OR "SAPS" AND "*Scale for the Assessment of Negative Symptoms*" OR "SANS". Essa *string* também apresentou problemas na busca de artigos, resgatando inúmeros estudos que não utilizaram as escalas no seu texto. A melhor combinação de termos foi com os nomes originais das escalas por extenso (Figura 1), com o operador booleano "AND".

Durante o processo de construção do artigo, foram realizadas buscas por revisões sistemáticas com o mesmo objetivo deste estudo. Nessas buscas, não foram encontradas revisões com a mesma finalidade deste estudo. Contudo, ressalta-se que estão disponíveis revisões sistemáticas que avaliam a influência de medicações no controle de peso de pacientes usuários de antipsicóticos (ZHENG et al., 2017), bem como revisões não sistemáticas que analisam a utilidade de diferentes escalas para pacientes com sintomas psicóticos (KUMARI et

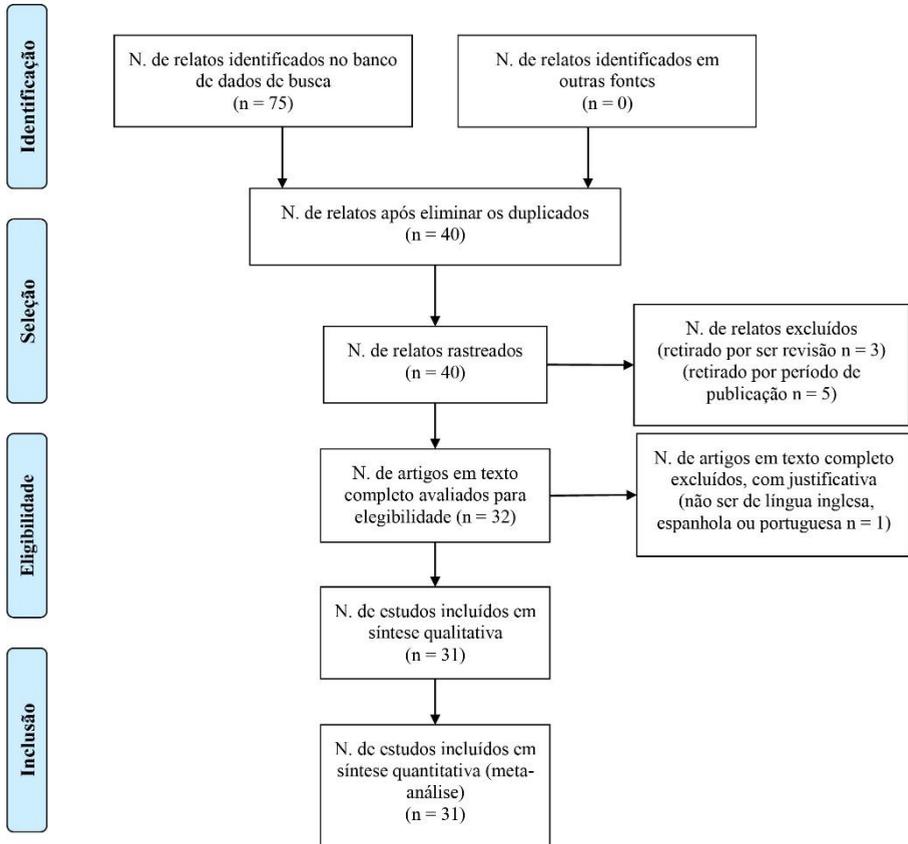
al., 2017). No entanto, nenhuma delas abordava especificamente os contextos de utilização das escalas.

No processo de busca nas bases de dados, os descritores para resgatar os artigos podiam estar presentes em qualquer parte do artigo e foram usadas aspas em cada descritor. A busca nas bases foi realizada por dois pesquisadores (P1 e P2) e foram incluídos na revisão apenas aqueles que estavam de acordo com todos os critérios de inclusão. Esse procedimento foi realizado no dia 31 de dezembro de 2019.

Os critérios de inclusão utilizados foram os seguintes: (1) Artigos na língua inglesa, espanhola ou portuguesa; (2) Artigos empíricos com o uso de ambas as escalas. Esses critérios foram aplicados por meio da leitura do título e do resumo dos artigos. Os critérios de exclusão foram os seguintes: (1) Artigos que citaram as escalas, mas não as utilizaram em suas coletas. Com o propósito de desenvolver um estudo atualizado e com maior rigor, foram aplicados os restritores: 1) referente ao ano de publicação dos artigos, incluindo-se apenas artigos de 2017, 2018 e 2019; e 2) artigos que passaram pelo processo de *peer review*.

Os pesquisadores analisaram, de forma independente, os artigos relevantes e emitiram parecer sobre a inclusão ou não desses na presente revisão. Nos casos em que houve divergências de parecer entre os avaliadores, foi contatado um terceiro pesquisador. Depois do processo de seleção dos estudos e definidos aqueles que seriam incluídos na revisão, os pesquisadores construíram a tabulação dos dados (Tabela 1).

Figura 1 – O fluxograma demonstra a análise dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos da revisão sistemática



Fonte: Construído pelos autores.

Resultados e discussão

Com o propósito de organizar e apresentar as informações dos artigos incluídos na revisão sistemática, apresenta-se a Tabela 1. Nela é possível encontrar, de maneira sintética, as autorias dos artigos, o país onde o estudo foi realizado, o ano de publicação, o número e o sexo dos participantes incluídos nas amostras, a caracterização da amostra, se clínica ou não-clínica, e, por fim, a finalidade dos escores da SANS e da SAPS no estudo.

Tabela 1 – Dados extraídos dos artigos

Autor, ano e país de origem	Amostra (n)	Caracterização da amostra	Objetivo do uso das escalas no estudo
Javadi, Shafikhani, Zamir, e Khanshir, (2018) Irã	68 H: 46 M: 22	Amostra clínica. Pacientes com esquizofrenia.	Verificar o efeito da fluvoxamina sobre os sintomas negativos e positivos da esquizofrenia.
Rosengard et al., (2019) Canadá	195 H: 136 M: 59	Pacientes com, ao menos, um episódio de sintomas psicóticos.	Avaliar a severidade de sintomas psicóticos antes e depois de um ano de tratamento.
Bolu et al., (2019) Turquia	176 H: 176	Grupo clínico (primeiro episódio de psicose e esquizofrenia) e grupo controle.	Avaliar e comparar a sintomatologia de diferentes grupos.
Hall, Holton, Öngür, Montrose, e Keshavan, (2019) Estados Unidos	369 H: 229 M: 140	Pacientes com primeiro episódio de psicose.	Em conjunto com outros instrumentos, os escores das escalas foram utilizados como preditores do funcionamento global do paciente.
Akbey, Yildiz, e Gündüz, (2019) Turquia	150 H: 97 M: 53	Pacientes com esquizofrenia e grupo controle.	Avaliar a correlação entre sintomas positivos e negativos e traumas ocorridos na infância.
Lyne, Joober, Schmitz, Lepage, e Malla, (2017) Irlanda	230 H: 161 M: 69	Amostra clínica, pacientes com primeiro episódio de psicose.	Medir a duração de psicose ativa.
Gallagher e Jones, (2017) Estados Unidos	642	Amostra clínica, pacientes com esquizofrenia.	Auxiliar no diagnóstico de sintomas positivos e negativos de pacientes com esquizofrenia.
Oruç, Gülseren, Kusbeci, e Özbulut, (2017) Turquia	92 H: 66 M: 26	Grupo clínico (pacientes com Parkinson) e grupo controle.	Avaliar a presença de sintomas positivos e negativos em pacientes com Doença de Parkinson e comparar com grupo controle.

Herbsleb et al., (2018) Alemanha	64 H: 40 M: 24	Grupo clínico (pacientes com esquizofrenia) e grupo controle.	Avaliar a sintomatologia do grupo clínico.
Ipekcioglu et al., (2018) Turquia	11 H: 11	Pacientes com esquizofrenia.	Avaliar efeitos da eletroconvulsoterapia combinada com antipsicóticos.
Aderly et al., (2018) Estados Unidos	16 H: 9 M: 7	Pacientes com esquizofrenia.	Avaliar os efeitos de uma intervenção com realidade virtual.
Aydın et al., (2018) Turquia	54 H: 13 M: 41	Pacientes com esquizofrenia.	Investigar os efeitos colaterais da forma de depósito do haloperidol.
Herold, Schmid, Lässer, Seidl, e Schröder, (2017) Alemanha	160 H: 90 M: 70	Grupo clínico (pacientes com esquizofrenia) e grupo controle.	Avaliar sintomas negativos e positivos para o grupo clínico.
Brébion et al., (2018) Espanha	115 H: 72 M: 43	Grupo clínico (pacientes com esquizofrenia) e grupo controle.	Verificar a influência de sintomas positivos e negativos na fluência verbal.
Bulut, (2018) Turquia	32 M: 32	Pacientes com esquizofrenia.	Verificar a intensidade de sintomas positivos e negativos.
Kilic, Ozturk, e Gozcelioglu, (2017) Turquia	1 H: 1	Paciente com esquizofrenia.	Avaliar a influência de tratamento medicamentoso.
Mora-Castañeda et al., (2018) Colômbia	140 H: 66 M: 74	Indivíduos com esquizofrenia ou esquizoafetivos e seus cuidadores.	Avaliar a severidade dos sintomas dos pacientes e comparar com a estratégia de enfrentamento de seus cuidadores.
Soni et al., (2018) Índia	90 H: 57 M: 33	Grupo clínico (indivíduos com esquizofrenia), parentes de primeiro grau destes e grupo controle.	Comparar os sintomas positivos e negativos com funções cognitivas.
Poloni et al., (2018) Itália	122 H: 82 M: 40	Indivíduos com esquizofrenia ou esquizoafetivos.	Avaliar a correlação entre sintomas positivos e negativos com a resiliência.

Zhang et al., (2018) China	122 H: 61 M: 61	Indivíduos com esquizofrenia e grupo controle.	Avaliar a relação dos sintomas positivos e negativos com a memória de trabalho.
Galletti, Paolini, Tortorella, e Compton, (2017) Estados Unidos	247 H: 184 M: 63	Pacientes em primeiro episódio psicótico.	Verificar quais os sintomas negativos e positivos estão associados às alucinações.
Hamilton et al., (2018) Estados Unidos	93 H: 72 M: 21	Pacientes com esquizofrenia e grupo controle.	Examinar as associações entre sintomas positivos e negativos e déficits de supressão de P50.
Levy, Mustafa, Naveed, e Joobar, (2018) Canadá	38 H: 29 M: 9	Paciente com primeiro episódio de transtorno psicótico.	Avaliar a contribuição de comunidades terapêuticas na redução de sintomas positivos e negativos.
Yildirim et al., (2018) Turquia	220 H: 129 M: 91	Pacientes com esquizofrenia, pacientes com bipolaridade e grupo controle.	Avaliar a relação entre a sintomatologia psiquiátrica e o funcionamento motor das mãos.
Thomas et al., (2018) Estados Unidos	46 H: 22 M: 24	Pacientes com esquizofrenia tratados por meio de treinamento cognitivo e pacientes com esquizofrenia em tratamentos convencionais.	Verificar a sintomatologia de pacientes refratários em treinamento cognitivo computadorizado.
Grant, Bredemeier, e Beck, (2017) Estados Unidos	60 H: 40 M: 20	Pacientes ambulatoriais com esquizofrenia, esquizoafetivos ou com sintomas negativos elevados.	Avaliar a sintomatologia dos pacientes em terapia cognitiva orientada para a recuperação (CT-R).
Sabharwal et al., (2017) Estados Unidos	78 H: 49 M: 29	Pacientes com esquizofrenia, pacientes com outras psicoses, grupo controle.	Avaliar a correlação entre sintomas positivos e negativos com o reconhecimento de expressão fácil das emoções.
Craddock et al., (2018) Estados Unidos	125 H: 60 M: 65	Pacientes com esquizofrenia com início na infância.	Comparar os sintomas positivos e negativos de indivíduos com

			esquizofrenia iniciada na infância e com esquizofrenia iniciada na vida adulta.
Fox et al., (2017) Estados Unidos	60 H: 35 M: 25	Pacientes com esquizofrenia e grupo controle.	Verificar a sintomatologia clínica dos pacientes com esquizofrenia.
Kuo et al., (2018) Estados Unidos	771 H: 357 M: 414	Pacientes com esquizofrenia, depressão, esquizoafetivos, com outros diagnósticos, não diagnosticados e grupo controle.	Avaliar a correlação entre funcionamento cognitivo e sintomas positivos e negativos.
Balaban et al., (2018) Turquia	102 H: 58 M: 44	Pacientes com bipolaridade, esquizofrenia e grupo controle.	Caracterizar a sintomatologia clínica dos pacientes com esquizofrenia.

Nota. H = homens e M = mulheres.

Fonte: Construída pelos autores.

Na busca de artigos nas bases de dados, foram encontrados 75 artigos, distribuídos da seguinte forma entre as bases: PsycARTICLES (10), Web of Science (23), Medline (22) e Scopus (20). Após, aplicados os critérios de inclusão e exclusão, restaram 31 artigos. Os artigos englobaram uma amostragem total de 4.689 participantes, sendo 2448 homens e 1599 mulheres. Apenas um estudo não especificou o sexo dos participantes (GALLAGHER; JONES, 2017). Apesar da literatura citar que a diferença entre sexos, na esquizofrenia, por exemplo, essa diferença não é significativa (APA, 2014). Referente aos quadros de esquizofrenia, o resultado desse estudo vai ao encontro de outros dados da literatura (NURI et al., 2019; RIEL et al. 2019), que encontraram uma maior prevalência de homens acometidos pela esquizofrenia.

Quanto a incidência em relação ao sexo, a esquizofrenia tende a ser um pouco mais prevalente em indivíduos do sexo masculino (ABEL, DRAKE, GOLDSTEIN, 2010; APA, 2014; SAMPAIO et al., 2016). Nos homens, a doença costuma se manifestar na metade dos 20 anos e, nas mulheres, perto dos 30 anos, sendo que quanto mais cedo o diagnóstico da esquizofrenia, pior o seu prognóstico (APA, 2014). Os sintomas, no sexo feminino, tendem a apresentar uma melhor resposta aos tratamentos disponíveis, por causa da idade tardia que a doença se manifesta e não pela diferença de gênero pois, fatores como idade, contexto social e cultura do indivíduo, são questões diagnósticas que devem ser observadas (SEEMAN, 2019).

Pode-se observar que a grande maioria dos estudos foram realizados por autores dos Estados Unidos (ADERY et al., 2018; BIRNBAUM et al., 2017; CRADDOCK et al., 2018; FOX et al., 2017; GALLAGHER, JONES, 2017; GALLETTI et al., 2017; HALL et al., 2019; HAMILTON et al., 2018; KUO et al., 2018; SABHARWAL et al., 2017; THOMAS et al.,

2018) e Turquia (AKBEY, YILDIZ, GÜNDÜZ, 2019; BALABAN, ATAGUN, OZGUVEN, 2018; BOLU et al., 2019; BULUT, BULUT, GUNDOGMUS, AYDEMIR, 2018; KILIC, OZTURK, GOZCELIOGLU, 2017; ORUÇ et al., 2017; YILDIRIM et al., 2018). Encontrou-se apenas um estudo da América Latina, realizado na Colômbia (MORA-CASTAÑEDA et al., 2018). No entanto, não foram encontrados estudos brasileiros com a utilização das escalas, reforçando a importância de estudos de tradução e validação da escala.

A avaliação dos artigos incluídos nesta revisão foi realizada por dois métodos, primeiro foi verificado o fator de impacto (média de citações) do periódico em que o artigo foi publicado (ANDERSSON, RÖÖSER, KARLSSON, 2018). Esse procedimento foi realizado com ajuda da ferramenta que mede o número de citações dos artigos e periódicos da *Web of Science* (<https://www.webofknowledge.com>). Na avaliação dos ensaios clínicos randomizados encontrados pela revisão, utilizou a escala Jadad. A escala estabelece um ponto para cada item, sendo possível um escore bruto final de até 5 pontos (JADAD et al., 1996).

Referente ao fator de impacto observou-se que os artigos com maiores indicadores foram os de Rosengard et al., (2019) com o índice de 15.916 e o de Hamilton et al., (2018) com o índice de 13.655. Os artigos que apresentaram os menores índices menores foram Oruç, Gülseren, Kusbeci, e Özbulut, (2017) com 0.430 e Aydin et al. (2018); Ipekcioglu et al., (2018); Kilic, Ozturk, e Gozcelioglu, (2017) com 0.476. Ressalta-se que não foram encontrados índices para os artigos de Balaban, Atagun, Ozguven (2018); Herold et al., (2017); Levy et al., (2018); Mora-Castañeda et al., (2018); Zhang et al., (2018) por meio da ferramenta utilizada.

Foi realizada a avaliação da qualidade de sete estudos clínicos randomizados, apresentados na sequência. O estudo que melhor pontou na escala foi o de Javadi et al., (2018) totalizando três pontos. As pesquisas de Kuo et al., (2018), Thomas et al., (2018) e Yildirim et al., (2018) obtiveram dois pontos. Enquanto que os estudos de Sabharwal et al., (2017) (Ypontos), Grant, Bredemeier, Beck (2017) e Bolu et al., (2019) atingiram apenas um ponto. Na análise realizada pelos pesquisadores, nenhum dos estudos obtiveram pontos extras. Apesar de outros estudos terem desenvolvido intervenções e possuírem um delineamento longitudinal, não foram encontrados dados referentes ao processo de randomização, além dos descritos anteriormente.

Em relação ao objetivo do uso dos escores da SAPS e da SANS, pode-se observar que os estudos utilizaram as escalas para verificar a intensidade da sintomatologia clínica dos participantes (BALABAN, ATAGUN, OZGUVEN, 2018; FOX et al., 2017; HERBSLEB et al., 2018; HEROLD et al., 2017), para realizar correlações, com outras variáveis cognitivas, como fluência verbal (BRÉBION et al., 2018; THOMAS et al., 2018). As escalas também foram utilizadas para verificar o efeito de medicamentos (BOLU et al., 2019; JAVADI et al., 2018; KILIC OZTURK, GOZCELIOGLU, 2017) e de outras intervenções (ADERY et al., 2018; GRANT, BREDEMEIER, BECK 2017; IPEKCIOGLU et al., 2018; JOSHI et al., 2018; LEVY et al., 2018; ROSENGARD et al., 2019; THOMAS et al., 2018).

A SANS e a SAPS foram desenvolvidas para avaliar os sintomas positivos e negativos, bem como a gravidade desses (Andresen et al. 1991). Porém, elas não contemplavam os fatores psicossociais e cognitivos dos indivíduos (KUMARI et al., 2017). Assim, para abranger esses aspectos, dois estudos buscaram correlacionar a sintomatologia clínica dos indivíduos com o funcionamento cognitivo (KUO et al., 2018; SONI et al., 2018), enquanto outro correlacionou a sintomatologia com a resiliência dos participantes (POLONI et al., 2018).

Luis Henrique Paloski; Larissa de Andrade Pereira;
André Goettems Bastos; Leticia Oliveira Alminhana;
João André Webber de Oliveira; Tatiana Quarti Irigaray.

Apresenta-se como uma limitação desta revisão sistemática a dificuldade de avaliar a qualidade dos artigos, pois apresentavam métodos heterogêneos, impedindo a utilização de escalas padronizadas para a avaliação de todos os artigos. Outra limitação está relacionada ao fato de não ter sido utilizados trabalhos publicados em outras línguas, além inglesa, portuguesa e espanhola. Tal aspecto pode gerar um viés no cenário da aplicabilidade das escalas. Compreende-se que o fato de não terem sido localizados artigos brasileiros, reforça a importância de construir estudos de validade e fidedignidade da SANS e da SAPS para população brasileira. Em estudos futuros, sugere-se contemplar outros idiomas com a finalidade de encontrar outros contextos de uso das escalas.

Agradecimentos

Esse estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- ABEL, K. M.; DRAKE, R.; GOLDSTEIN, J. M. Sex differences in schizophrenia. **International Review of Psychiatry**, v. 22, n. 5, p. 417–428, 2010. doi:10.3109/09540261.2010.515205
- ADERY, L. H.; ICHINOSE, M.; TORREGROSSA, L. J.; WADE, J.; NICHOLS, H.; BEKELE, E.; PARK, S. The acceptability and feasibility of a novel virtual reality based social skills training game for schizophrenia: Preliminary findings. **Psychiatry Research**, 270, p. 496–502, 2018. doi:10.1016/J.PSYCHRES.2018.10.014
- AKBEY, Z. Y.; YILDIZ, M.; GÜNDÜZ, N. Is There Any Association Between Childhood Traumatic Experiences, Dissociation and Psychotic Symptoms in Schizophrenic Patients? **Psychiatry Investigation**, v. 16, n. 5, p. 346–354, 2019. doi:10.30773/pi.2019.02.10.2
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5th ed.), 2014.
- ANDERSSON, J. K.; RÖÖSER, B.; KARLSSON, J. Level of evidence in wrist ligament repair and reconstruction research: a systematic review. **Journal of Experimental Orthopaedics**, v. 5, n. 1, 2018. doi:10.1186/s40634-018-0135-7
- ANDREASEN, N. The Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS). Iowa City, IA, 1983.
- ANDREASEN, N. The Scale for the Assessment of Positive Symptoms (SAPS). Iowa City, IA, 1984.

ANDRESEN, N.; FLAUM, M.; ARNDT, S.; ALLIGER, R. Negative Versus Positive Schizophrenia. In: MARNEROS, A.; ANDREASEN, N. C. ; TSUANG, M. T. (Eds.), **Negative vs Positive Schizophrenia**, 1991. doi:10.1007/978-3-642-76841-5

AYDIN, N.; AYTAÇ, H. M.; YAZICI, E.; YILMAZ, D.; ÇETINAY AYDIN, P.; YÜKSEL YALÇIN, G.; ÖZER, A. Rediscovery of penicillin of psychiatry: haloperidol decanoate. **Psychiatry and Clinical Psychopharmacology**, 2018. doi:10.1080/24750573.2018.1533190

BALABAN, O. D.; ATAGUN, M. I.; OZGUVEN, H. D. Information processing abnormalities in schizophrenia and bipolar disorder. **Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences**, v. 31, n. 2, p. 135–147, 2018. doi:10.5350/DAJPN2018310202

BENGOCHEA-SECO, R.; ARRIETA-RODRÍGUEZ, M.; FERNÁNDEZ-MODAMIO, M.; SANTACOLOMA-CABERO, I.; TOJEIRO-ROCE, J. G. de; GARCÍA-POLAVIEJA, B.; GIL-SANZ, D. Adaptación al español de la escala Internalized Stigma of Mental Illness para valorar el estigma personal. **Revista de Psiquiatría y Salud Mental**, v. 11, n. 4, p. 244–254, 2018. doi:10.1016/j.rpsm.2016.01.007

BERRA, S.; ELORZA-RICART, J. M.; ESTRADA, M. D.; SÁNCHEZ, E. Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales. **Gaceta Sanitaria**, v. 22, n. 5, p. 492-497, 2008.

BIRNBAUM, M. L.; WAN, C. R.; BROUSSARD, B.; COMPTON, M. T. Associations between duration of untreated psychosis and domains of positive and negative symptoms. **Early Intervention in Psychiatry**, v. 11, n. 5, p. 375–382, 2017. doi:10.1111/eip.12256

BOLU, A.; AYDIN, M. S.; AKGÜN, A.; COŞKUN, A.; GARIP, B.; ÖZNUR, T.; UZUN, Ö. Serum Levels of High Sensitivity C-reactive Protein in Drug-naïve First-episode Psychosis and Acute Exacerbation of Schizophrenia. **Clinical Psychopharmacology and Neuroscience**, v. 17, n. 2, p. 244–249, 2019. doi:10.9758/cpn.2019.17.2.244

BOSE, A.; SHIVAKUMAR, V.; AGARWAL, S. M.; KALMADY, S. V.; SHENOY, S.; SREERAJ, V. S.; VENKATASUBRAMANIAN, G. Efficacy of fronto-temporal transcranial direct current stimulation for refractory auditory verbal hallucinations in schizophrenia: A randomized, double-blind, sham-controlled study. **Schizophrenia Research**, v. 195, p. 475–480, maio 2018. doi:10.1016/j.schres.2017.08.047

BRÉBION, G.; STEPHAN-OTTO, C.; OCHOA, S.; NIETO, L.; CONTEL, M.; USALL, J. Verbal fluency in male and female schizophrenia patients: Different patterns of association with processing speed, working memory span, and clinical symptoms. **Neuropsychology**, v. 32, n. 1, p. 65–76, 2018. doi:10.1037/neu0000394

BULUT, S. D.; BULUT, S.; GUNDOGMUS, A. G.; AYDEMIR, C. Serum DHEA-S, Testosterone and Cortisol Levels in Female Patients with Schizophrenia. **Endocrine, Metabolic & Immune Disorders - Drug Targets**, v. 18, n. 4, p. 348–354, 2018. doi:10.2174/1871530318666180212102128

CRADDOCK, K. E. S.; ZHOU, X.; LIU, S.; GOCHMAN, P.; DICKINSON, D.; RAPOPORT, J. L. Symptom dimensions and subgroups in childhood-onset schizophrenia. **Schizophrenia Research**, 197, p. 71–77, 2018. doi:10.1016/j.schres.2017.10.045

FOX, J. M.; ABRAM, S. V.; REILLY, J. L.; EACK, S.; GOLDMAN, M. B.; CSERNANSKY, J. G.; SMITH, M. J. Default mode functional connectivity is associated with social functioning in schizophrenia. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 126, n. 4, p. 392–405, 2017. doi:10.1037/abn0000253

FRÍAS, V. M.; FORTUNY, J. R.; GUZMÁN, S.; SANTAMARÍA, P.; MARTÍNEZ, M.; PÉREZ, V. Estigma: la relevancia del contacto social en el trastorno mental. **Enfermería Clínica**, v. 28, n. 2, p. 111–117, 2018. doi:10.1016/j.enfcli.2017.05.007

GALLAGHER, B. J.; JONES, B. J. Early-onset schizophrenia: Symptoms and social class of origin. **International Journal of Social Psychiatry**, v. 63, n. 6, p. 492–497, 2017. doi:10.1177/0020764017719302

GALLETTI, C.; PAOLINI, E.; TORTORELLA, A.; COMPTON, M. T. Auditory and non-auditory hallucinations in first-episode psychosis: Differential associations with diverse clinical features. **Psychiatry Research**, v. 254, p. 268–274, 2017. doi:10.1016/j.psychres.2017.04.056

GARCÍA, J., SÁNCHEZ, R., LÓPEZ, C. A., OSPINA, J., MONTOYA, G. J., PALACIO, C. A., GONZÁLEZ, A. Inferencias fenomenológicas y nosológicas en la esquizofrenia a partir de la validación de las escalas de síntomas positivos (SAPS) y de síntomas negativos (SANS) en Colombia. **Revista de Neuro-Psiquiatría**, v. 66, p. 195–214, 2003.

GRANT, P. M.; BREDEMEIER, K.; BECK, A. T. Six-Month Follow-Up of Recovery-Oriented Cognitive Therapy for Low-Functioning Individuals With Schizophrenia. **Psychiatric Services**, 68, p. 997–1002, 2017. doi:10.1176/appi.ps.201600413

HAJI SEYED JAVADI, A.; SHAFIKHANI, A. A.; ZAMIR, S. M.; KHANSHIR, Z. F. Evaluation of the Effect of Fluvoxamine in Patients With Schizophrenia Under Risperidone Treatment. **Journal of Clinical Psychopharmacology**, v. 38, n. 2, p. 119–124, 2018. doi:10.1097/JCP.0000000000000850

HALL, M.-H.; HOLTON, K. M.; ÖNGÜR, D.; MONTROSE, D.; KESHAVAN, M. S. Longitudinal trajectory of early functional recovery in patients with first episode psychosis. **Schizophrenia Research**, 2019. doi:10.1016/j.schres.2019.02.003

HAMILTON, H. K.; WILLIAMS, T. J.; VENTURA, J.; JASPERSE, L. J.; OWENS, E. M.; MILLER, G. A.; YEE, C. M. Clinical and Cognitive Significance of Auditory Sensory Processing Deficits in Schizophrenia. **The American Journal of Psychiatry**, v. 175, n. 3, p. 275–283, 2018. doi:10.1176/appi.ajp.2017.16111203

HERBSLEB, M.; SCHUMANN, A.; MALCHOW, B.; PUTA, C.; SCHULZE, P. C.; GABRIEL, H. W.; BÄR, K. J. Chronotropic incompetence of the heart is associated with

exercise intolerance in patients with schizophrenia. **Schizophrenia Research**, 197, p. 162–169, 2018. doi:10.1016/j.schres.2018.02.020

HEROLD, C. J.; SCHMID, L. A.; LÄSSER, M. M.; SEIDL, U.; SCHRÖDER, J. Cognitive Performance in Patients with Chronic Schizophrenia Across the Lifespan. **GeroPsych**, v. 30, n. 1, p. 35–44, 2017. doi:10.1024/1662-9647/a000164

IPEKCIOGLU, D.; YAZAR, M. S.; CANBEK, O.; YUKSEL, O.; METERELLIYOZ, K. S.; ILNEM, M. C. Electroconvulsive therapy combined with antipsychotic therapy in the treatment of acute schizophrenia inpatients: symptom profile of the clinical response. **Psychiatry and Clinical Psychopharmacology**, s. l., v. 28, n. 4, p. 363–370, mar. 2018. doi:10.1080/24750573.2018.1446729

JADAD, A. R.; MOORE, R. A.; CARROLL, D.; JENKINSON, C.; REYNOLDS, D. J. M.; GAVAGHAN, D. J.; MCQUAY, H. J. Assessing the quality of reports of randomized clinical trials: Is blinding necessary? **Controlled Clinical Trials**, v. 17, n. 1, p. 1–12, 1996. doi:10.1016/0197-2456(95)00134-4

JAVADI, A. H. S.; SHAFIKHANI, A. A.; ZAMIR, S. M.; KHANSHIR, Z. F. Evaluation of the Effect of Fluvoxamine in Patients with Schizophrenia under Risperidone Treatment: A Clinical Trial. **Journal of Clinical Psychopharmacology**, v. 38, n. 2, p. 119–124, 2018. doi:10.1097/JCP.0000000000000850

JOSHI, Y. B.; BREITENSTEIN, B.; TARASENKO, M.; THOMAS, M. L.; CHANG, W.-L.; SPROCK, J.; LIGHT, G. A. Mismatch negativity impairment is associated with deficits in identifying real-world environmental sounds in schizophrenia. **Schizophrenia Research**, 191, p. 5–9, 2018. doi:10.1016/j.schres.2017.05.020

KEEFE, R. S. E.; EESLEY, C. E.; POE, M. P. Defining a cognitive function decrement in schizophrenia. **Biological Psychiatry**, v. 57, n. 6, p. 688–691, 2005. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.003

KEEFE, R. S. E.; FENTON, W. S. How Should DSM-V Criteria for Schizophrenia Include Cognitive Impairment? **Schizophrenia Bulletin**, v. 33, n. 4, p. 912–920, 2007. doi:10.1093/schbul/sbm046

KILIC, O.; OZTURK, M.; GOZCELIOGLU, E. Tropicamide ophthalmic solution reduces clozapine-induced sialorrhea: a case report. **Psychiatry and Clinical Psychopharmacology**, v. 27, n. 4, p. 431–434, 2017. doi:10.1080/24750573.2017.1347601

KUMARI, S.; MALIK, M.; FLORIVAL, C.; MANALAI, P.; SONJE, S. An Assessment of Five (PANSS, SAPS, SANS, NSA-16, CGI-SCH) commonly used Symptoms Rating Scales in Schizophrenia and Comparison to Newer Scales (CAINS, BNSS). **Journal of Addiction Research & Therapy**, v. 8, n. 3, 2017. doi:10.4172/2155-6105.1000324

KUO, S. S.; ALMASY, L.; GUR, R. C.; PRASAD, K.; ROALF, D. R.; GUR, R. E.; POGUE-GEILE, M. F. Cognition and community functioning in schizophrenia: The nature of the

relationship. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 127, n. 2, p. 216–227, 2018. doi:10.1037/abn0000326

LEVY, E.; MUSTAFA, S.; NAVEED, K.; JOOBER, R. Effectiveness of Community Treatment Order in Patients with a First Episode of Psychosis: A Mirror-Image Study. **Canadian Journal of Psychiatry**. Revue Canadienne de Psychiatrie, v. 63, n. 11, p. 766–773, 2018. doi:10.1177/0706743718777389

LYNE, J.; JOOBER, R.; SCHMITZ, N.; LEPAGE, M.; MALLA, A. Duration of active psychosis and first-episode psychosis negative symptoms. **Early Intervention in Psychiatry**, v. 11, n. 1, p. 63–71, 2017. doi:10.1111/eip.12217

MORA-CASTAÑEDA, B.; MÁRQUEZ-GONZÁLEZ, M.; FERNÁNDEZ-LIRIA, A.; DE LA ESPRIELLA, R.; TORRES, N.; BORRERO, Á. A. Clinical and demographic variables associated with coping and the burden of caregivers of schizophrenia patients. **Revista Colombiana de Psiquiatría** (English Ed.), v. 47, n. 1, p. 13–20, 2018. doi:10.1016/j.rcpeng.2017.12.001

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **Annals of internal medicine**, v. 151, n. 4, p. 264–269, 2009. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

NURI, N. N.; SARKER, M.; AHMED, H. U.; HOSSAIN, M. D.; DUREAB, F.; AGBOZO, F.; JAHN, A. Overall Care-Seeking Pattern and Gender Disparity at a Specialized Mental Hospital in Bangladesh. **Materia Socio-Medica**, v. 31, n. 1, p. 35–39, 2019. doi:10.5455/msm.2019.31.35-39

ORUÇ, S.; GÜLSEREN, G.; KUSBEÇI, O. Y.; ÖZBULUT, O. An evaluation of neuropsychiatric symptoms in Parkinson's disease patients. **Nigerian Journal of Clinical Practice**, v. 20, n. 7, p. 900–904, 2017. doi:10.4103/1119-3077.212453

POLONI, N.; ZIZOLFI, D.; IELMINI, M.; PAGANI, R.; CASELLI, I.; DIURNI, M.; CALLEGARI, C. A naturalistic study on the relationship among resilient factors, psychiatric symptoms, and psychosocial functioning in a sample of residential patients with psychosis. **Psychology Research and Behavior Management**, v. 11, p. 123–131, 2018. doi:10.2147/PRBM.S159571

RIEL, H.; LEE, J. B.; FISHER, D. J.; TIBBO, P. G. Sex differences in event-related potential (ERP) waveforms of primary psychotic disorders: A systematic review. **International Journal of Psychophysiology**, (January), 0–1, 2019. doi:10.1016/j.ijpsycho.2019.02.006

ROSENGARD, R. J.; MALLA, A.; MUSTAFA, S.; IYER, S. N.; JOOBER, R.; BODNAR, M.; SHAH, J. L. Association of Pre-onset Subthreshold Psychotic Symptoms with Longitudinal Outcomes during Treatment of a First Episode of Psychosis. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 1, 2019. doi:10.1001/jamapsychiatry.2018.2552

Luis Henrique Paloski; Larissa de Andrade Pereira;
André Goettems Bastos; Leticia Oliveira Alminhana;
João André Webber de Oliveira; Tatiana Quarti Irigaray.

SABHARWAL, A.; KOTOV, R.; SZEKELY, A.; LEUNG, H.-C.; BARCH, D. M.; MOHANTY, A. Neural markers of emotional face perception across psychotic disorders and general population. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 126, n. 5, p. 663–678, 2017. doi:10.1037/abn0000279

SAMPAIO, L. R. L.; SOUSA, R. D. F. de; MENDONÇA, F. A. da C.; NASCIMENTO, S. da S.; MARTINS, F. G.; ALVES, C. R. C.; SAMPAIO, L. L. Perfil socioeconômico, nutricional e fatores de risco cardiometabólico de pacientes esquizofrênicos em uso de antipsicóticos: uma reflexão para intervenção nutricional. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 1, p. 60–67, 2016. doi:10.5020/18061230.2016.p60

SEEMAN, M. V. Does Gender Influence Outcome in Schizophrenia? **Psychiatric Quarterly**, v. 90, n. 1, p. 173–184, 2019. doi:10.1007/s11126-018-9619-y

SONI, S.; MUTHUKRISHNAN, S. P.; SOOD, M.; KAUR, S.; MEHTA, N.; SHARMA, R. A novel method for assessing patients with schizophrenia and their first-degree relatives by increasing cognitive load of visuo-spatial working memory. **Asia-Pacific Psychiatry**, v. 10, n. 4, e12333, 2018. doi:10.1111/appy.12333

THOMAS, M. L.; BISMARCK, A. W.; JOSHI, Y. B.; TARASENKO, M.; TREICHLER, E. B. H.; HOCHBERGER, W. C.; ZHANG, W.; NUNGARAY, J.; SPROCK, J.; CARDOSO, L.; TIERNAN, K.; ATTARHA, M.; BRAFF, D.; VINOGRADOV, S.; SWERDLOW, N.; LIGHT, G. A. Targeted cognitive training improves auditory and verbal outcomes among treatment refractory schizophrenia patients mandated to residential care. **Schizophrenia Research**, s. l., v. 202, p. 378–384, dez. 2018. doi:10.1016/J.SCHRES.2018.07.025

WOOD, L.; BIRTEL, M.; ALSAWY, S.; PYLE, M.; MORRISON, A. Public perceptions of stigma towards people with schizophrenia, depression, and anxiety. **Psychiatry Research**, v. 220, n. 1–2, p. 604–608, 2014. doi:10.1016/j.psychres.2014.07.012

YILDIRIM, M. H.; YILDIRIM, E. A.; CARPAR, E.; COSKUN, T.; IPEKCIOGLU, D.; CANTURK, G. Hand functions in patients with schizophrenia: A clinical comparison with bipolar disorder and healthy subjects. **Comprehensive Psychiatry**, 87, p. 53–58, 2018. doi:10.1016/j.comppsy.2018.08.009

ZANELLI, J.; MOLLON, J.; SANDIN, S.; MORGAN, C.; DAZZAN, P.; PILECKA, I.; REICHENBERG, A. Cognitive Change in Schizophrenia and Other Psychoses in the Decade Following the First Episode. **American Journal of Psychiatry**. 2019. doi:10.1176/appi.ajp.2019.18091088

ZHANG, L.; RAN, X.; LI, T.; KU, Y.; LIU, L.; HUANG, T.; YAN, W. Analysis of influencing factors of visual working memory in young adult patients with schizophrenia. **General Psychiatry**, v. 31, n. 3, 2018. doi:0.1136/gpsych-2018-100036

ZHENG, W.; WANG, S.; UNGVARI, G. S.; NG, C. H.; YANG, X.-H.; GU, Y.-H.; XIANG, Y.-T. Amantadine for Antipsychotic-Related Weight Gain. **Journal of Clinical Psychopharmacology**, v. 37, n. 3, p. 341–346, 2017. doi:10.1097/jcp.0000000000000598

Luis Henrique Paloski; Larissa de Andrade Pereira;
André Goettems Bastos; Leticia Oliveira Alminhana;
João André Webber de Oliveira; Tatiana Quarti Irigaray.

ZOLTOWSKI, A. P. C.; COSTA, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P.; KOLLER, S. H. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 97-104, 2014.

Relato de caso sobre um menino com síndrome de *Rett* e práticas pedagógicas inclusivas

Case report about a boy with Rett syndrome and inclusive pedagogical practices

Juliana Gonçalves Muniz dos Santos*
Suzete Araujo Oliveira Gomes**

Resumo

A Síndrome de Rett (SR) é uma síndrome neurológica rara que ocorre principalmente em meninas e excepcionalmente em meninos. A literatura se mostra mais abrangente em relação às características clínicas da SR, sendo escassas as publicações sobre a qualidade de vida, experiências educacionais e as reais aquisições intelectuais desses indivíduos. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi apresentar a possibilidade de utilizar algumas práticas pedagógicas inclusivas para indivíduos com SR. Esta pesquisa se desenvolveu em uma Escola da Rede Pública do Município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, cuja metodologia foi análise qualitativa de um estudo de caso de uma criança do sexo masculino apresentando mutação do gene MECP2, com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e epilepsia. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação direta realizada pelo professor-pesquisador. A partir da seleção correta de dispositivos de Tecnologia Assistiva (TA) para mobilidade e comunicação alternativa e ampliada (CAA), como texturas, imagens, vídeos e a musicalização, foi possível realizar uma intervenção pedagógica inclusiva. Desta forma, de acordo com nossas observações sobre o tempo de fixação do olhar e as formas de expressão do estado emocional, constatamos um processo de interação social do aluno XY. Ao final, deste relato de caso, concluímos que é possível fomentar reflexões sobre a prática pedagógica para crianças com Síndrome de Rett.

Palavras-chave: Síndrome de Rett. Práticas pedagógicas. Inclusão. Educação Especial.

* Mestre no Curso de Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense; Professor de Apoio Educacional Especializado do Município de São Gonçalo e de Niterói; E-mail: julianagmuniz2017@gmail.com

** Doutorado em Biologia Parasitária pela Fundação Oswaldo Cruz (2003) e Pós-Doutorado em Bioquímica Celular pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; Professora da Universidade Federal Fluminense. Atua como membro colaborador externo na pós-graduação em Ciências e Biotecnologia (PPBI)-UFF; como docente permanente e Vice-coordenadora no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)-UFF e como docente permanente e membro da CPG no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn)-UFF; E-mail: suzetearaujo@id.uff.br

Abstract

Rett Syndrome (RS) is a rare neurological syndrome that occurs mainly in girls and exceptionally in boys. The literature is more comprehensive in relation to the clinical characteristics of RS, with few publications on the quality of life, educational experiences and the real intellectual acquisitions of these individuals. In this sense, the objective of this work was to present the possibility of using some inclusive pedagogical practices for individuals with RS. This research was developed in a Public School in the Municipality of São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brazil, whose methodology was a qualitative analysis of a case study of a male child with MECP2 gene mutation, with neuropsychomotor development delay and epilepsy. The data collection instrument used was direct observation carried out by the professor-researcher. From the correct selection of Assistive Technology (AT) devices for mobility and Augmentative and Alternative Communication (AAC), such as textures, images, videos and musicalization, it was possible to carry out an inclusive pedagogical intervention. Thus, according to our observations about the time of fixation of the gaze and emotional state expressions, we found a social interaction process of the XY student. At the end of this case report, we conclude that it is possible to foster reflections on the pedagogical practice for children with Rett Syndrome.

Keywords: Rett syndrome. Pedagogical practices. Inclusion. Special Education.

Introdução

O primeiro contato com a Síndrome de Rett foi feito através de um aluno da Rede Municipal de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, em decorrência do exercício pedagógico no ano de 2016, no cargo de Professor de Apoio Especializado. Chegando à unidade escolar, fez-se o contato com o aluno, seus responsáveis e professores, recebendo destes os relatórios de acompanhamento pedagógico e o Plano de Ensino Individualizado-PEI.

O ponto de partida deste trabalho com o aluno foi conhecê-lo melhor e dialogar com sua professora regente e sua mãe, a fim de obter o máximo de informações que pudessem nortear a prática pedagógica inclusiva. Em seguida, foram obtidas informações através da literatura científica sobre o tema. Dentre as publicações, acerca da Síndrome de Rett, é notório a escassez de artigos científicos e estudos de caso que abordem práticas pedagógicas envolvendo alunos com esta síndrome. Portanto, faz-se necessário que o professor conheça e busque informações de como trabalhar e desenvolver as potencialidades destes alunos.

Diante das informações obtidas com a leitura dos artigos científicos sobre a síndrome e, através dos laudos do aluno, foi descoberto que a incidência, apesar de ser rara, é mais comum em crianças do sexo feminino. Sendo assim, o aluno era um caso mais raro ainda por se tratar de uma criança do sexo masculino. Em função disto, segundo relatos de sua mãe, o aluno deveria ter mais comorbidades.

Dessa forma, impunha-se a prática pedagógica de quem tinha por determinação uma atuação significativa e marcante na aprendizagem do aluno, o desafio de eliminar o máximo possível de barreiras que o impedissem de uma interação plena com seus colegas de turma na Educação Infantil, entre a faixa etária de quatro anos, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria de sua qualidade de vida escolar.

Referencial teórico

Em 1954 o médico pediatra austríaco Andreas Rett (1924-1997) iniciou seus estudos baseado em relatos de comportamentos e análises de suas pacientes no atraso do desenvolvimento neurológico. Este estudo tinha como objetivo contribuir para a neurologia do desenvolvimento na Áustria pós-nazista. Concluído a sua formação médica em 1949, Rett especializou-se em pediatria em Viena e Zurique. Seus primeiros trabalhos publicados detinham-se sobre a epilepsia infantil e a desregulação autonômica. Mais tarde, em 1964, descreveu detalhadamente as convulsões neonatais tendo como referência crianças recém-nascidas do sexo feminino. Os relatos mostravam que as crianças nasciam aparentemente normais e que, ao longo do seu desenvolvimento social, cognitivo e motor, regrediam as etapas já vivenciadas. Em 1966, no decorrer de seus estudos, Dr. Rett publicou os primeiros resultados sobre esses casos e, posteriormente, veem sendo publicados trabalhos científicos por parte de pesquisadores da área, tais como: Santos (2013), Oliveira et al., (2014), Pereira et al., (2019) entre outros.

Concomitantemente, o médico sueco Dr. Bengt Hagberg, estudava casos de meninas que apresentavam padrões de desenvolvimento semelhantes ao descrito pelo Dr. Rett, em seus estudos. A partir do final da década de 1970, aconteceu um encontro dos dois médicos num evento científico realizado no Canadá. Encontro este, que viabilizou “[...] o desenvolvimento do primeiro relato em língua inglesa amplamente divulgado para a comunidade científica, publicado em 1983 no periódico *Annals of Neurology*” (LEONARD et al., 2017; ABRE-TE, s.d.).

Foi nessa ocasião que a desordem, já tão reconhecida e documentada pelos dois médicos europeus, recebeu, pela primeira vez, a atenção que merecia dos médicos e pesquisadores norte-americanos. Desde então, a Síndrome de Rett passou a ser identificada e diagnosticada despertando interesse do Instituto Nacional de Saúde norte-americano que passou a apoiar programas de pesquisa relacionados a essa síndrome. Surgiu também, nessa época, a primeira associação de pais e pesquisadores interessados nesse assunto: a International Rett Syndrome Association – IRSA, possibilitando, assim, diversas pesquisas sobre estudos de 20 casos, facilitando a compreensão e o entendimento de suas características clínicas e prováveis causas (PEREIRA et al., 2019).

No Brasil, foi primeiramente identificada pelo Dr. Sérgio Rosemberg (e sua equipe da Santa Casa de São Paulo), cujos primeiros estudos de casos foram publicados em 1987 (ROSEMBERG et al., 1987). Os artigos publicados possibilitaram que novos casos pudessem ser observados. Como consequência desses estudos, em 1990, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Síndrome de Rett - ABRE-TE/RJ, por Isis Riechelmann. Um ano após o início do trabalho realizado no Rio de Janeiro, um grupo de pais e voluntários, incluindo os pais da primeira menina diagnosticada com Síndrome de Rett, no Brasil, fundou a Associação Brasileira de Síndrome de Rett -ABRE-TE, com sede em São Paulo (1991). A ABRE-TE auxilia no processo de divulgação, pesquisas, apoio e assistência às famílias e interessados no estudo e tratamento da Síndrome de Rett.

A Síndrome de Rett (SR) é uma doença de ordem neurológica e progressiva, ocorrendo, na maioria das vezes, em crianças do sexo feminino, acometendo, em menor número e mais raramente, crianças do sexo masculino (MONTEIRO et al., 2001; MOOG et al., 2003).

Estimativas sugerem que a SR afeta aproximadamente de 0,5 a 1 em 10.000 nascimentos de meninas (LAURVICK et al., 2006). Existe uma forma clássica caracterizada por um período de normalidade seguido de perda parcial da habilidade manual, linguagem, habilidades motoras e aparecimento de estereótipos, e 4 formas atípicas: regressão tardia, linguagem preservada, epilepsia variante precoce e congênita (PANTALEON; JUVIER, 2015).

Em relação ao diagnóstico clínico, realiza-se através do perfil de regressão do neurodesenvolvimento. A forma clássica se caracteriza por um período pré e perinatal sem alterações e por um desenvolvimento psicomotor aparentemente normal nos primeiros 6 (seis) meses de vida. Após os 7 (sete) meses, ocorrem prejuízos relacionados: a capacidade da fala, ao equilíbrio e coordenação motora, incluindo a habilidade de andar e, em muitos casos, a perda dos movimentos das mãos (como alcançar ou tocar coisas), movimentos estereotipados das mãos e perda de desenvolvimento intelectual. Os principais sinais e sintomas são: deficiência intelectual, epilepsia, regressão das habilidades sociais, cognitivas e motoras, demência, apraxia e ataxia (estereotípias caracterizadas pela perda de uso funcional das mãos), movimentos de lavar e torcer com entrelaçamentos de dedos e mão na boca, sendo a criança incapaz de usar voluntariamente as mãos (LEWIS; WILSON, 1999).

A SR é um distúrbio genético do neurodesenvolvimento devido a mutações que podem envolver 3 genes: MECP2, CDKL5y e FOXG1. Mutações do gene metil-CpG (MeCP2-do inglês methyl-CpG-binding protein 2) são apontadas como a causa mais prevalente dos casos clássicos de SR (AMIR et al., 1999). No entanto, 20% dos indivíduos com SR clássico e 60% com variantes atípicas (WEAWING et al., 2004; JACOB et al., 2009) não apresentam mutações neste gene. A caracterização do gene CDKL5, responsável pela maioria dos casos com epilepsia precoce desta síndrome, permitiu o diagnóstico genético em 3- 10% dos pacientes sem diagnóstico molecular prévio (WEAWING et al., 2004). Mais tarde, um novo gene, FOXG1, surgiu como responsável da variante congênita de SR (MENCARELLI et al., 2010).

Devido à natureza do gene MeCP2 ligada ao cromossomo X, a SR é encontrada principalmente em indivíduos do sexo feminino e é a principal causa de retardo mental (JEDELE, 2007). A maior parte dos casos é decorrente de mutação de novo, durante a gametogênese paterna, o que faz com que esta doença ocorra quase exclusivamente no sexo feminino. No entanto, a SR também afeta homens em raros casos, e os pacientes masculinos manifestam uma série de sintomas que inclui encefalopatia grave, retardo mental leve e distúrbios motores como apraxias e distonias (JAN et al., 1999; LE GUEN et al., 2011). Mutações ou expressão alterada de MeCP2 também estão associadas a um espectro de desordens do desenvolvimento neurológico, como desordens do espectro do autista e distúrbios fetais provocados pelo álcool. Desde que as mutações do MeCP2 foram descobertas como a principal causa da SR, um progresso significativo foi feito na pesquisa MeCP2, com relação à sua expressão, função e regulação no cérebro e sua contribuição na patogênese da SR (LIYANAGE;& RASTEGAR, 2014). A partir daí estudos e pesquisas vêm sendo direcionados para diminuição de sinais e sintomas dessa síndrome rara.

Práticas pedagógicas inclusivas

Atualmente, o termo práticas pedagógicas inclusivas vêm sendo usado com mais frequência no ambiente escolar. Como o próprio nome diz, prática é uma ação/atitude

decorrente de certas tentativas/experiências vivenciadas, a fim de buscar o aperfeiçoamento. As práticas pedagógicas inclusivas, usadas no ambiente escolar, contribuem para flexibilizar o ensino da pessoa com deficiência (SOUZA, 2019).

Quando se pensa em práticas pedagógicas inclusivas em um ambiente escolar, parte-se da ideia de que o sistema de ensino, a escola e os docentes, oferecerão, à pessoa com deficiência, diversas maneiras de flexibilização de rotinas e currículos. Para elucidar este entendimento, Gonçalves (2008, p. 74) afirma que:

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados às interações sociais, à mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência [...] O desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, imbricada aí a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações.

Em se tratando do atendimento aos alunos com deficiência, é necessário um olhar sensível de ações e recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva oferecidos pelo professor, tais como o uso de tesoura adaptada, materiais de madeira (maior consistência ao segurar), fantoches com personagens para ilustrar uma atividade, histórias infantis, uso da comunicação alternativa e ampliada (cartões, pranchas, pastas com fotos de diversos ambientes representando situações da vida diária da criança, entre outros). Além de introduzir a tecnologia de pranchas vocálicas e computadores com sistemas de voz.

Vale ressaltar que o professor necessita de usar o planejamento a fim de contemplar as etapas do desenvolvimento infantil. Em se tratando de alunos com Síndrome de Rett, faz-se necessário que o professor tenha um olhar sensível, observador, atento e respeite as individualidades de cada criança.

O trabalho do professor de apoio especializado deve ofertar as adaptações curriculares a fim de utilizar ferramentas que auxiliem no desenvolvimento do aluno no cotidiano escolar, respeitando suas habilidades e características individuais.

Conforme a Nota Técnica nº 24/2013, do MEC, citado por Pereira e Nunes (2018, s.p.) assim se define as funções do profissional de apoio:

Esse serviço deve ser disponibilizado sempre que for identificada a *necessidade* do estudante, seja de acessibilidade à comunicação ou atenção aos cuidados pessoais (higiene, alimentação, locomoção); Esse serviço não é para todos os estudantes com deficiência, mas somente para os que não têm autonomia e nem independência para realizar essas atividades; O profissional de apoio não substitui o professor de sala comum e nem o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Desta forma, o professor, na educação infantil, após identificar a necessidade do aluno deve desenvolver atividades que estimulem sua autonomia, diminuindo assim as barreiras e desafios para que ele possa realizar as atividades escolares e cotidianas com mais independência.

Atualmente, não há estudos publicados descrevendo a escola e experiências educacionais para indivíduos com Síndrome de Rett e suas famílias (LARRIBA-QUEST et al.,

2020). Como a SR é uma síndrome rara, é provável que muitos educadores especiais e equipe de apoio escolar (por exemplo, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, etc.) não tenham tido experiência direta com alunos portadores desta síndrome (FYFE et al., 2001). A comunicação, mobilidade e movimento são áreas comuns de preocupação para apoiar indivíduos com SR, e, portanto, estes alunos necessitam de suporte de alto nível, dependendo assim da seleção correta de dispositivos de Tecnologia Assistiva (TA) e da comunicação alternativa e ampliada (CAA) (PARETTE, 1997).

Caderno de registro

O caderno de registro pode ser usado pelo professor como forma de planejamento e acompanhamento, pois através da observação às atividades que os alunos, em especial alunos com Síndrome de Rett, desempenham na sala de aula e na sala de recursos servem como instrumento para o professor descobrir e conhecer o desenvolvimento do aluno. Conforme elucida Lopes (2010, p. 115) “[...] correspondem a uma coletânea de apontamentos e relatos, planos e registros diários, que retratam atividades desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula, observações sobre as crianças, encaminhamentos construídos ao longo do ano.”

A observação e o registro de informações são de suma importância no trabalho com crianças, principalmente crianças com Síndrome de Rett. Este caderno de registro, feito pelo professor, serve para acompanhar os desafios, as conquistas e todo o desenvolvimento da vida escolar desses alunos. O caderno de registro funciona como norteador das diretrizes a serem seguidas para ajudar na inclusão do aluno. O registro também faz com que o professor conheça as dificuldades do aluno e também suas potencialidades.

Como história individual, devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias, respeitando e valorizando o seu jeito de ser diferente das outras – diferenças entendidas como normais, e não desvantajosas do aluno durante o ano escolar (HOFFMAN, 2012).

Com a utilização do caderno, o professor poderá realizar registros, tais como: fotos, vídeos, escrita, atividades realizadas pelo aluno e toda a sua rotina escolar. Desta forma, o professor poderá perceber avanços e desafios através do seu olhar sensível e atento ao desenvolvimento do aluno durante o período escolar.

Relatório do aluno

Ao acompanhar a criança, o professor deve focar no seguinte entendimento: acreditar na perspectiva da observação detalhada, olhar atento, ter percepção dos processos que envolvem o desenvolvimento do aluno, pensar nas atividades que serão propostas, realizar adaptações nas propostas curriculares que são oferecidas, ou seja, todas estas ações corroboram para uma maior atenção nas potencialidades e especificidades individuais apresentadas por cada criança.

Conforme cita Oliveira (2013, p. 38): "A observação e o registro permitem a avaliação contínua e processual. Por meio deles, docentes e coordenadores pedagógicos acompanham o que está sendo construído no dia a dia das turmas."

O professor poderá realizar um relatório detalhado do aluno, descrevendo a rotina do cotidiano escolar da criança, costumes, preferências por objetos e preferências individuais/grupo de determinados amigos da escola e profissionais, tipos de brinquedos, e situações que enfatizem os momentos do seu desenvolvimento individual e em grupo.

Vale ressaltar, que este relatório poderá ser entregue à família, ser reflexivo quanto à prática pedagógica do professor, e servir como um desenho das habilidades, necessidades, competências da aprendizagem dos alunos.

Segundo Franchi (1995, p. 61):

Uma prática reflexiva, pela qual as professoras aprendem com base na análise e interpretação de sua própria atividade, dá à profissão uma característica peculiar: uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado a ação. Trata - se de um conhecimento tácito, pessoal, nem sempre sistemático e dificilmente generalizável, um processo contínuo embasado numa reflexão sobre sua prática que lhe permite repensar a teoria implícita do ensino e suas atitudes.

O uso da observação e o caderno de registro colabora para a construção do Planejamento Educacional Individualizado - PEI, sendo este plano flexível, de acordo com a especificidade de cada criança e do objetivo que se quer atingir.

Planejamento educacional individualizado - PEI

A elaboração do PEI é um processo coletivo, envolvendo as expectativas dos pais, professores e demais profissionais que trabalham com o aluno (SMITH, 2008). usado como uma estratégia que determina uma das ferramentas de planejamento que o professor irá realizar a fim de diminuir barreiras enfrentadas pelos alunos no cotidiano escolar. Neste documento constarão informações específicas do aluno, onde o professor deverá ficar atento quanto a flexibilidade deste plano, pois sua avaliação e observação serão realizadas constantemente a fim de conhecer e traçar objetivos e metas para o aluno.

Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 8º inciso III, na página 2 informa:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Também, tem-se o *portfólio* que é utilizado para para registrar (foto e escrita), através das observações que o professor faz do aluno durante o desenvolvimento das atividades (PLETSCH, OLIVEIRA, 2013), a relação um com o outro, conquistas e desafios no processo do desenvolvimento da criança na vida escolar.

Sala de recursos multifuncional - SRM

A Sala de Recursos Multifuncional visa contribuir para a complementação e suplementação do aluno com deficiência e aluno com altas habilidades, promovendo um atendimento especializado, visando à flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos matriculados que frequentam o ensino regular e realizando o atendimento no contraturno, de duas a três vezes por semana. O ambiente da SRM dispõe de uma série de dispositivos de tecnologia assistiva de diversas categorias e complexidades como impressora braile, reglete, punção, prancheta, jogos matemáticos, relação número-matemático, sequência lógica, uso do computador com recurso do Dosvox, dicionário com palavras, jogos, desenhos, cartazes usando a Língua Brasileira de Sinais, entre outros recursos de suma importância para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MORETTI, CORRÊA, 2009, p. 487).

Para receber os alunos com deficiência, as escolas se organizaram para o atendimento ao aluno assegurando um ensino de qualidade. Este atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais deve ser realizado por professores com especialização adequada. Moretti e Corrêa (2009, p. 487), afirmam que:

[...] na perspectiva da inclusão escolar, a sala de recursos se constitui como um atendimento educacional especializado importante, pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar.

Na perspectiva da inclusão escolar, a sala de recursos constitui um atendimento educacional especializado importante, pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno possa ter um bom desempenho e permaneça na classe comum com sucesso escolar. De acordo com Glat e Blanco (2007), a Educação Especial se constitui como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos, práticos, estratégicos, metodológicos e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos.

As atividades oferecidas durante o AEE na SRM, devem ser diferentes daquelas do ensino da sala de aula regular. Não devem ser realizadas atividades de reforço escolar. Neste ambiente, o professor de AEE poderá utilizar diversos recursos de tecnologias assistivas promovendo acessibilidade e eliminando as barreiras para a participação dos alunos com deficiência, respeitando suas necessidades individuais.

Em se tratando de alunos com Síndrome de Rett, a SRM, pode lhes proporcionar experiências com diversos recursos de TA, tais como: alfabeto móvel, recorte e colagem com auxílio do professor, uso do espelho para trabalhar a consciência corporal e reconhecimento das partes do corpo, brinquedos sonoros e luminosos, trabalho psicomotor usando bola de Pilates, brinquedo de centopeia (túnel estilizado, onde o aluno pode engatinhar dentro, adquirindo noção de “entrada” e “saída”), rolar bolas, desenhos animados de sua preferência que favoreçam a percepção e a observação de atividades com o uso de recursos pedagógicos que ajudem na mobilidade e movimento de crianças com esta síndrome (PARETTE, 1997).

Procedimentos metodológicos

Para o estudo de caso, aplicou-se o modelo da metodologia de uma pesquisa qualitativa, por amostra de conveniência de um estudo de caso de uma criança de 4 anos do sexo masculino com duplicações do gene MECP2, com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e epilepsia, com laudo de Síndrome de Rett. A pesquisa qualitativa, em geral, ocorre no ambiente natural com coleta direta de dados a qual permite que o observador, neste caso o professor-pesquisador, possa captar e registrar o comportamento natural do público alvo sem intervenção dos dados (MCMILLAN, SHUMACHER, 1997; PEREIRA et al., 2018). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação direta realizada pelo professor-pesquisador.

Local da pesquisa

Escola Municipal do Ensino Fundamental I- Florisbela Maria Nunes Haase localizada no bairro Boa Vista, município de São Gonçalo/Rio de Janeiro, Brasil.

Participantes da pesquisa:

Início da pesquisa do estudo de caso: apresentação da pesquisadora à Unidade Escolar com os participantes envolvidos (2 professores e os pais) e entrevista com os pais responsáveis pelo aluno na escola. A escola não possuía o professor da Sala de Recursos Multifuncional, por isso não pôde ser entrevistado.

Procedimentos éticos

Apresentação e solicitação para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de São Gonçalo/RJ para o acesso da pesquisadora à escola e participantes. Apresentação do projeto de pesquisa e a autorização da escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense – CEP UFF – em 2019, com aprovação pelo parecer sob número do CAEE: 3.270.380. Os pais do aluno, *participantes* da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a sua participação e o relato da pesquisa.

Dispositivos didáticos de Tecnologia Assistiva

Adequações pedagógicas (ferramentas utilizadas no estudo de caso): uso de tesouras, pincéis, cartões de comunicação, fotos da criança realizando as atividades em sala (alimentação, vestuário e higiene). Agenda de fotos representando a rotina escolar da criança. Letras móveis de madeira. Texturas de materiais (formas, cores, tamanhos). Atividades coletivas usando músicas infantis, utilização de vídeos do *YouTube* (Galinha Pintadinha), prancha alternativa (pranchas presas ou não à cadeira de rodas ou outro assento que a criança utiliza).

Resultados e discussão

Para a construção deste estudo de caso, contou-se com a participação de um caso excepcional de um menino com Síndrome de Rett (SR). O aluno XY recebeu diagnóstico de SR com mutação do gene MECP2, caracterizado por atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e epilepsia (laudo médico emitido em 22/08/2013, pela Rede de Hospitais de Reabilitação - Rede Sarah, localizado na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, Brasil). Este aluno iniciou sua vida escolar no ano de 2015, sendo matriculado em classe regular, no maternal II, na Escola Municipal do Ensino Fundamental I- Florisbela Maria Nunes Haase localizada no bairro Boa Vista, município de São Gonçalo, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Estudos sobre aspectos cognitivos, concordam que indivíduos com SR, apresentam severos prejuízos psicomotores, verbais, cognitivos e perda das habilidades manuais proposicionais que impedem o conhecimento de suas reais aquisições intelectuais (TETZCHNER et al., 1996; FONTANESI, HAAS, 1998). A avaliação das funções cognitivas quase sempre depende de respostas verbais ou gestuais, e o comprometimento motor e comunicacional específico da SR impede a avaliação das habilidades cognitivas nestes indivíduos, o que leva o pesquisador a refletir sobre outras estratégias de avaliação (VELLOSO et al., 2009).

Em nosso trabalho, apesar de o aluno XY ser cadeirante, em consequência de certas limitações da SR, no momento da rodinha (uma das etapas rotineiramente trabalhadas em sala de aula, no qual os alunos sentam-se no chão dispostos em círculo) foi possível constatar que este momento era de extrema importância no seu processo de inclusão, pois, segundo sua família, o médico recomendava que ele tivesse momentos livres da cadeira de rodas e a participação dele na rodinha, sem a cadeira, não só o deixava em posição de igualdade com os colegas, mas proporcionava esses momentos livres, recomendados pelo médico. Dessa forma, foi possível observar um processo de interação social entre ele e os outros alunos, incluindo a musicalização como estratégia de avaliação. Neste contexto, com o intuito de aprimorar e avaliar as novas práticas pedagógicas chegou-se à conclusão de que a música tinha um papel preponderante na socialização e na inserção prazerosa deste aluno no ambiente escolar. Buscando informações sobre práticas pedagógicas e interesses do aluno com os professores anteriores, passou-se a utilizar, como recurso pedagógico, os vídeos da Galinha Pintadinha disponível no *YouTube*, pois foi observado como sendo os vídeos preferidos do aluno, talvez pelo grande espectro de cores da animação.

Vários estudos referem-se a crianças com SR usando o olhar com finalidade intencional e como forma de comunicação (TETZCHNER et al., 1996; LEWIS, WILSON, 1999; VELLOSO et al., 2009). Utilizando equipamento computadorizado de rastreamento ocular, Velloso et al., (2009) avaliaram se crianças com SR, após terem sido expostas aos conceitos de cor (vermelho, amarelo e azul), forma (círculo, quadrado e triângulo), tamanho (grande e pequeno) e posição espacial (em cima e em baixo), manifestavam o reconhecimento desses conceitos com o olhar. Estes mesmo autores concluíram que o olhar fixo dessas crianças pode não significar necessariamente um indício de possível capacidade cognitiva superior ao que aparentemente possuem, mas sim que o olhar persistente pode constituir uma indicação de interesse momentâneo e uma demonstração de grande interação social.

Em nosso trabalho, corroborando com os estudos acima mencionados, quanto à sua comunicação, o aluno XY, sempre fez uso do olhar para expressar certos desejos. Quando não era compreendido, demonstrava por meio de choros e gritos sua insatisfação ou necessidade. Quanto às brincadeiras livres, o aluno em questão foi estimulado ao contato com diferentes objetos e texturas, dando-lhe a oportunidade de explorar a parte sensorial. Frequentemente manipulava os objetos por pouco tempo, e os arremessava em seguida. Na época, apresentava certo interesse em manipular brinquedos que emitiam sons. E nas atividades de educação física e parque, observava-se a expressão de satisfação quando ele estava deitado no chão junto à outras crianças, ouvindo as músicas escolhidas por seus pares e professores.

Vale ressaltar que através da observação do professor, devido ao convívio contínuo estabelecido entre professor-aluno, por vezes, foi possível perceber as formas de expressão do estado emocional do aluno, tais como: demonstrando alegria batendo palmas nas atividades coletivas, chorando ou encostando a boca no rosto do professor ou amigo (a) possivelmente como forma de agradecimento, indicando socialização com seus pares. Estas observações também corroboram com os estudos de Tetzchner et al., (1996), Lewis e Wilson, (1999) e Velloso et al., (2009).

De acordo com Monteiro et al., (2009) em que se utilizou o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI) para avaliar as habilidades funcionais de indivíduos com SR, foi possível concluir que a habilidade funcional mais comprometida dos indivíduos avaliados foi a função social, seguida pelo autocuidado, e o melhor desempenho foi na mobilidade. Em nosso trabalho, no que diz respeito às habilidades que favoreçam autonomia no que tange às atividades básicas da vida diária (ABVD) e ao autocuidado, o aluno XY necessitava de ajuda de um profissional para vestuário, organização de pertences pessoais e locomoção. Para as habilidades motoras, envolvendo combinação de movimentos, tais como: equilíbrio, lateralidade, orientação espaço – temporal e atividades dirigidas, o aluno XY era incentivado a manusear e segurar objetos por um período maior e utilizar recursos pedagógicos acessíveis, tais como: tesoura adaptada e pincel adaptado utilizados na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

O atendimento na SRM para o aluno com deficiência, tem como um dos objetivos promover a flexibilização e o acesso aos recursos pedagógicos. As atividades com adequações curriculares contribuem para o processo de desenvolvimento de habilidades do aluno, principalmente na educação infantil (VALLE; MAIA, 2010). Vale salientar, que o aluno XY demonstrava satisfação ao frequentar a SRM na educação infantil onde estava matriculado, possivelmente devido aos recursos pedagógicos inclusivos.

Neste sentido, pode-se dizer que as intervenções de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com SR, devem ser consolidadas por meio do contato e observação do estado emocional da criança. É importante trabalhar a autoimagem, vivenciar e incentivar o olhar como forma de contato e comunicação. As atividades e habilidades a serem trabalhadas com alunos que possuem SR devem ser as que envolvem o uso das tecnologias assistivas, incluindo estimulação precoce (texturas diversas) e musicalização (cantigas de roda), principalmente na rotina escolar. Fernandes (2011) enfatiza que é importante encontrar a chave de comunicação para a intervenção de tratamento desses indivíduos, seguindo um cronograma que faz a junção da base familiar com o profissional para a compreensão da necessidade em proporcionar recursos, que podem ser: estímulo visual, tátil, mobilidade (toque) e musicalização como também destacado por Weigel, (1988). De acordo com Larriba-Quest et al., (2020) há uma

necessidade de alta qualidade de terapia da fala/linguagem e ênfase no suporte CAA para meninas com SR.

Em nosso trabalho, observamos que a inserção do aluno XY na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi um processo desafiador, em se tratando de um trabalho junto a outros alunos na sala regular. Neste contexto, é importante ressaltar que além da escola, a família também faz parte desse processo de inclusão. Geralmente observamos que quando os alunos com deficiência chegam à escola, os pais estão vivendo momentos de ansiedade, pois dependendo da deficiência, alguns desconhecem a real situação em relação ao atraso no desenvolvimento de seus filhos. Existe também a possibilidade de não só o indivíduo, mas também a família carregar um estigma internalizado, dotado de estereótipos negativos sobre o transtorno, levando à preocupação de que aconteça preconceito da/na escola. Assim sendo, a família também pode cultivar sentimentos de baixa autoestima, culpa e autorreprovação (NASCIMENTO; LEÃO, 2019).

Neste trabalho, de acordo com nossas observações sobre o tempo de fixação do olhar e as formas de expressão do estado emocional, constatamos um processo de interação social do aluno XY. A aplicação de práticas pedagógicas selecionadas como Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada facilitaram o acompanhamento deste aluno na SRM e a possibilidade de sua inclusão no ensino regular. Estas observações também chamaram a atenção sobre a escassez de materiais pedagógicos adequados à inclusão de alunos com SR, bem como a importância das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas. Ao final, deste relato de caso, concluímos que é possível fomentar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com Síndrome de Rett.

Considerações finais

Concluí-se que alunos com Síndrome de Rett que utilizam materiais adequados e recursos visuais apresentados por meio de imagens diversas do cotidiano, podem obter progressos significativos, corroborando a importância de um trabalho docente baseado numa prática inclusiva. A tecnologia assistiva funciona como uma das formas de intervenção pedagógica, favorecendo o desenvolvimento do aluno (a) com SR.

Devido à escassez de publicações de cunho pedagógico relacionadas à Síndrome de Rett e à falta de orientações no que diz respeito às adequações pedagógicas voltadas para alunos com esse diagnóstico, esta pesquisa torna-se relevante porque visa contribuir com informações acessíveis aos professores e familiares de pessoas com esta síndrome. Desta forma, busca-se contribuir com mais esta produção acadêmica sobre a temática Síndrome de Rett para que profissionais da Educação, que buscam por uma formação continuada, recursos e fundamentos necessários possam aprimorar suas práticas pedagógicas inclusivas.

Destaca-se a importância desta pesquisa por tratar-se também de um caminho para a atuação de terapeutas e pesquisadores da área. Vale ressaltar a necessidade de investimentos em pesquisas que desenvolvam materiais e técnicas pedagógicas para alunos com Síndrome de Rett.

Referências

ABRE-TE. **Associação Brasileira da Síndrome de Rett**. Disponível em: <https://www.abrete.org.br/sindrome_rett.php>. Acesso em: 14 nov. 2019.

AMIR, R. E.; VAN DEN VEYVER, I. B.; WAN, M.; TRAN, C. Q.; FRANCKE, U.; ZOGHBI, H. Y. Rett syndrome is caused by mutations in X linked MECP2, encoding methyl-CpG-binding protein 2. **Nature Genetics**, v. 23, n. 2, p. 185–188, 1999. <https://doi.org/10.1038/13810>

ANPAR. **Associação Nacional de Pais e Amigos Rett**. Disponível em: <<https://anpar.pt/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Art. 8º inciso III, na página 2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Porta MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FERNANDES, Carlos Alberto Antunes. **Síndrome de Rett**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa: 2011.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, p. 17-90, 1995.

FYFE, S.; LEONARD, H.; GELMI, R.; TASSELL, A.; STRACK, R. Using the Internet to pilot questionnaire on childhood disability in Rett syndrome. **Child: Care, Health and Development**, v. 27, n. 6, p. 535–543, 2001. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00222.x>

FONTANESI, J.; HAAS, R. H. Cognitive profile of Rett syndrome. **Journal of Child Neurology**, n. 3, p. S20–S24, 1998.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2007, p. 15-35.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, F. M. A inclusão escolar, no contexto da educação infantil: o trabalho do professor na educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes; FRANÇA, Marileide Gonçalves; TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira (Orgs.). **Os sujeitos da educação especial e seus**

processos de inclusão na educação infantil. G M Gráfica e Editora Edifes, Vitória, 148 p., 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JACOB, F. D.; RAMASWAMY, V.; ANDERSEN, J.; BOLDUC, F. V. Atypical Rett syndrome with selective FOXG1 deletion detected by comparative genomic hybridization: Case report and review of literature. **European Journal of Human Genetics**, v. 17, n. 12, p. 1577-1581, dez. 2009.

JAN, M. M.; DOOLEY, J. M.; GORDON, K. E. Male Rett syndrome variant: Application of diagnostic criteria review. **Pediatric Neurology**, v. 20, n. 3, p. 238-40, 1999. doi: 10.1016/s0887-8994(98)00150-7.

JEDELE, K. B. The overlapping spectrum of Rett and Angelman syndromes: A clinical review. **Seminars in Pediatric Neurology**, v. 14, n. 3, p. 108-117, 2007.

LARRIBA-QUEST, K.; BYIERS, B. J.; BEISANG, A.; MERBLER, A. M. and SYMONS, F. J. Special Education Supports and Services for Rett Syndrome: Parent Perceptions and Satisfaction. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 58, n. 1, p. 49-64, 2020. doi: 10.1352/1934-9556-58.1.49

LAURVICK, C. L.; DE KLERK, N.; BOWER, C.; CHRISTODOULOU, J.; RAVINE, D.; ELLAWAY, C.; LEONARD, H. Rett syndrome in Australia: A review of the epidemiology. **The Journal of Pediatrics**, v. 148, n. 3, p. 347-352, 2006. doi: 10.1016/j.jpeds.2005.10.037

LE GUEN, T. N.; BAHU-BUISSON, N.; NECTOUX J.; BODDAERT N.; FICHOU, Y.; DIEBOLD, B.; DESGUERRE, I.; RAQBI, F.; DAIRE, V. C.; CHELLY, J.; BIENVENU, T. A FOXG1 mutation in a boy with congenital variant of Rett syndrome. **Neurogenetics**, v. 12, n. 1, p. 1-8, 2011.

LEONARD, H.; COBB, S.; DOWNS J. Clinical and biological progress over 50 years in Rett syndrome. **Nature Reviews Neurology**, v. 13, n. 1, p. 37-51, jan. 2017. <https://doi.org/10.1038/nrneurol.2016.186>

LEWIS, Jackie; WILSON, Debbie. **Caminhos para a aprendizagem na síndrome de Rett.** (Tradução de Silvana Santos). São Paulo: Memnon, 1999.

LIYANAGE, V. R. B.; RASTEGAR, M. Rett Syndrome and MeCP2. **Neuromolecular Medicine**, v. 16, n. 2, p. 231-64, 2014. doi: 10.1007/s12017-014-8295-9. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5798978/>>. Acesso em 13 abr. 2021.

LOPES, Esther. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2010.

MCMILLAN, James. H.; SHUMACHER, Sally. **Research in Education**. New York: Addison Wesley Educational Publishers Inc., 1997.

MONTEIRO, C. B. et al. Síndrome de Rett: Desenvolvimento de um sistema de classificação e graduação do comportamento motor. **Caderno de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 63-78, 2001.

MONTEIRO, C. B. M.; GRACIANI, Z.; TORRIANI, C.; KOK, F. Caracterização das habilidades funcionais na síndrome de Rett. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 16, n. 4, p. 341-5, out./dez. 2009.

MENCARELLI, M. A.; SPANHOL-ROSSETO, A.; R ARTUSO, R.; RONDINELLA, D.; DE FILIPPIS, R.; BAHI-BUISSON, N.; NECTOUX, J.; RUBINSZTAJN, R.; BIENVENU, T.; MONCLA, A.; CHABROL, B.; VILLARD, L.; KRUMINA, Z.; ARMSTRONG, J.; ROCHE, A.; PINEDA, M.; GAK, E.; MARI, F.; ARIANI, F.; RENIERI, A. Novel FOXG1 mutations associated with the congenital variant of Rett syndrome. **Journal of Medical Genetic**, v. 47, n. 1, p. 49-53, jan. 2010. doi: 10.1136/jmg.2009.067884. Epub 2009 Jul 2.

MOOG, U.; SMEETS, E. E. J.; VAN ROOZENDAAL, K. E. P.; SCHOENMAKERS, S.; JOS HERBERGS, J.; SCHOONBROOD-LENSEN, A. M. J.; Connie T R M SCHRANDER-STUMPEL, C. T. R. M. Neurodevelopmental disorders in males related to the gene causing Rett syndrome in females (MECP2). **European Journal of Paediatric Neurology**, v. 7, n. 1, p. 5-12, 2003. doi: 10.1016/s1090-3798(02)00134-4, 2003.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, v. 5, p. 485-492.

NASCIMENTO, L. A.; LEÃO, A. Estigma social e estigma internalizado: a voz das pessoas com transtorno mental e os enfrentamentos necessários. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 103-121, jan./mar. 2019.

OLIVEIRA, Aimi Tanikawa de; COELHO, Cristina Lúcia Maia; FERNANDES, Edicléia Marcarenhas. Síndrome de rett: múltiplos olhares e diversas possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO At: RIO DE JANEIRO, 1, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/47-oliveira et al.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/47-oliveira_et_al.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Biruta, 2013.

OLYNIK, B. M. & RASTEGAR, M. The genetic and epigenetic journey of embryonic stem cells into mature neural cells. **Frontiers in Genetics**, v. 3, n. 81, p. 1-16, 2012. <https://doi.org/10.3389/fgene.2012>.

PANTALEÓN, G. F.; JUVIER, R. T. Bases moleculares del síndrome de Rett, una mirada actual. **Revista Chilena de Pediatría**, v. 86, n. 3, p. 142-151, 2015.

PARETTE Jr., H. P. Assistive technology devices and services. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 32, n. 4, p. 267-280, 1997. <https://www.jstor.org/stable/23879197>

PEREIRA, D. M.; NUNES, R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-980, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928011/html/>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PEREIRA Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica**. Manancial, Repositório Digital da UAB/NTE/UFMS, Santa Maria, R. S., 2018. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15824?show=full>.

PEREIRA, J. L. P.; PEDROSO, J. L.; ORLANDO G. P. BARSOTTINI, O. G. P; MEIRA, A. T.; TEIVE, H. A. G. Rett syndrome: the Brazilian contribution to the gene discovery. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 77, n. 12, p. 896-899, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009, 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2009.

_____; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa et al. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 61-82.

PHILIPPE C.; AMSALLEM, D.; FRANCANNET, C.; LAMBERT, L.; SAUNIER, A.; VERNEAU, F.; JONVEAUX, P. Phenotypic variability in Rett syndrome associated with FOXP1 mutations in females. **Journal of Medical Genetics**, BMJ Publishing Group, v. 47, n. 1, p. 59. 2010, [ff10.1136/jmg.2009.067355ff](https://doi.org/10.1136/jmg.2009.067355ff). fffh

ROSEMBERG, S.; ARITA, F.; CAMPOS, C.; COIMBRA, R.; POSADAS, R.; ELLOVITCH, S.; GERES, S. Rett syndrome: analysis of the first five cases diagnosed in Brazil. **Arquivos de Neuropsiquiatria**. V. 45, n. 2, p. 143-52, jun. 1987. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X1987000200007>

SANTOS, Silvana. **A criança com Síndrome de Rett na sala de aula**. 2013. Disponível em: <<https://www.abrete.org.br/A%20crian%20com%20SR%20na%20sala%20de%20aula.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SARAH. **Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação**. Disponível em: <www.sarah.br>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial**: Ensinar em tempos de inclusão. Tradução M.A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela ludicidade**. 2019. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1698>>. Acesso em 19 mar. 2021.

TETZCHNER S.; JACOBSEN K. H.; SMITH L.; SKEJELDAL, O. H.; HEIBERG, A.; FAGAN, J. F. Vision, cognition and developmental characteristics of girls and women with Rett syndrome. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 38, n. 3, p. 212-225, 1996.

VALLE, Tânia Gracy Martins; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VELLOSO, R. L.; ARAÚJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. Concepts of color, shape, size and position in ten children with Rett syndrome. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 67, n. 1, p. 50-54, 2009.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WEAWING L. S.; CHRISTODOULOU J.; WILLIAMSON S. L.; WILLIAMSON, K. L. F.; OLIVIA MCKENZIE, O. L. D.; ARCHER, H.; EVANS, J.; CLARKE, A.; PELKA, G. J.; TAM P. P. L.; WATSON, C.; LAHOOTI, H.; ELLAWAY, C. J.; BENNETTS, B.; LEONARD, H.; GÉCZ, J. Mutations of CDKL5 cause of severe neurodevelopmental disorder with infantile spasms and mental retardation. **American Journal of Human Genetics**, v. 75, n. 1079-1093, 2004.

WOODYATT, G.; MARINAC, J.; DARNELL, R.; SIGAFOOS, J.; HALLE, J. Behaviour state analysis in Rett syndrome: Continuous data reliability measurement. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 51, n. 4, p. 383-400, 2007.

Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem

*Autistic Spectrum Disorder in Higher Education:
perspectives and challenges evidenced by university
professors in the teaching-learning process*

Layane Barbosa Silva*
Pâmela Fernandes Almeida**
Pamela Scarlatt Durães Oliveira***
Jadson Rabelo Assis****
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*****
Ronilson Ferreira Freitas*****

Resumo

Na educação superior, a inclusão de pessoas com deficiência, como os autistas, é recente. A entrada desses alunos é uma evolução no contexto educacional. Desta forma, é importante lembrar que o fato de o aluno autista estar em sala de aula não significa que ele esteja ativo nas atividades acadêmicas, e compreendendo o conteúdo passado. Por isso, é indispensável que a metodologia seja adaptada, para que realmente ocorra a inclusão discente. Neste ínterim, este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por professores de um estudante com Transtorno do Espectro Autista desde o reconhecimento à inclusão no âmbito educacional em uma Instituição de Educação Superior. Foi convidado um professor com o título de bacharel e dois licenciados. A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registros em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas. Através do estudo, os principais achados da pesquisa apontaram que, inicialmente, foi um desafio para os professores lidar com a situação, uma vez que a maioria deles não sabia como lidar com o aluno, sendo que suas condutas foram sendo descobertas no dia a dia, buscando sempre manter a atenção do aluno. Os professores relataram, ainda, que foi um desafio o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, estes foram capazes de entender e respeitar as particularidades do acadêmico e assim aprenderam a considerar com as estereotípias e os momentos em que o aluno se dispersava com facilidade dentro do ambiente áulico.

* Bacharel em Fonoaudiologia pelo Instituto de Ciências da Saúde das Faculdades Unidas do Norte de Minas, ICS/FUNORTE; E-mail: lavanebarbosa46@gmail.com

** Bacharel em Fonoaudiologia pelo Instituto de Ciências da Saúde das Faculdades Unidas do Norte de Minas, ICS/FUNORTE; E-mail: pam.almeydas@gmail.com

*** Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros. Docente do Centro Universitário FUNORTE; E-mail: pamela-scarlatt@bol.com.br

**** Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); Docente no Centro Universitário FUNORTE; E-mail: jadson.fono@bol.com.br

***** Doutor em Educação, área de Gestão, Educação e Políticas Públicas pela Universidade La Salle (UNILASALLE) Canoas, RS; Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Bolsista PNPd/CAPES; Professor Substituto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp/UFRN); E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

***** Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Docente no Centro Universitário FUNORTE; E-mail: ronnypharmacia@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Docência Universitária.

Abstract

In higher education, the inclusion of people with disabilities, such as autistic people, is recent. The entry of these students is an evolution in the educational context. Thus, it is important to remember that the fact that the autistic student is in the classroom does not mean that he is active in academic activities, and understanding the past content. Therefore, it is essential that the methodology be adapted, so that student inclusion really occurs. In the meantime, this article aims to report the experiences of teachers of a student with Autism Spectrum Disorder from recognition to inclusion in the educational field in a Higher Education Institution. A professor with a bachelor's degree and two graduates were invited. The methodological basis adopted in this research was qualitative, data collection was performed through participant observation, records in a field diary and recorded semi-structured interviews. Through the study, the main findings of the research pointed out that, initially, it was a challenge for teachers to deal with the situation, since most of them did not know how to deal with the student, and their conduct was being discovered on a daily basis, always trying to keep the student's attention. The teachers also reported that the teaching-learning process was a challenge, however, they were able to understand and respect the academic's particularities and thus learned to consider stereotypes and the moments when the student easily dispersed within. of the aulic environment.

Keywords: College education. Inclusive education. Autistic Spectrum Disorder. University Teaching.

1 Introdução

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista – TEA – tem sido muito abordado em pesquisas científicas, no entanto, pouco se observa sobre a inserção do autista adulto na sociedade do conhecimento (OLIVATI; LEITE, 2019; SILVA et al., 2020). Alguns diagnósticos no autista adulto, de acordo com a literatura, por exemplo, só são realizados após ele se tornar pai e ter um filho diagnosticado com autismo. A partir dessa perspectiva, é que a família pode relembrar que o seu comportamento na infância era semelhante ao do seu filho hoje. Com isso, vem a busca por um diagnóstico, que pode ocorrer de forma tardia (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012; ZANON; BACKES; BOSA, 2017).

Cabe destacar que o espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Uma das principais características do espectro autista é a dificuldade do indivíduo de socialização (LEMONS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). Além disso, O espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento (LEMONS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014), comprometendo o seu desenvolvimento e um repertório muito restrito de atividades e interesses (CABRAL; MARIN, 2017), o que reforça a necessidade de apoio da instituição junto aos professores para melhorar o processo inclusivo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Na Europa e nos Estados Unidos, o autismo é considerado como uma deficiência desde 1990, ano em que foi incluído no Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiência

(IDEA)¹, para que fosse garantido os serviços de intervenção, e direitos a educação especial (ORTEGA, 2009). Entretanto, ao se considerar a perspectiva internacional, dois marcos regulatórios são importantes para o reconhecimento do campo da educação especial – no qual o autismo está integrado. São eles: a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990) – também conhecida como Declaração de Jomtien – e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) parte do pressuposto que toda e qualquer pessoa tem direito à educação. Neste sentido, preconiza que os sistemas de educação de seus países signatários – incluindo o Brasil – possam organizar-se para o desenvolvimento, elaboração e efetividade de políticas públicas e educacionais que garantam a seus cidadãos o direito educacional com qualidade e pautada em uma perspectiva voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa para sua inserção na sociedade do conhecimento e exercício da cidadania. Já a Declaração de Salamanca, por conseguinte, ao reafirmar o documento anterior, traz em seu bojo um conjunto de princípios, políticas e práticas nas quais considera que as pessoas com deficiência devem ter o direito à educação e o acesso aos diferentes níveis escolares – incluindo a educação superior – e, por extensão, uma formação para o pleno exercício da cidadania e de sua trajetória acadêmico-profissional.

Neste ínterim, ao se voltar o olhar para o contexto brasileiro, percebemos que, por ele ser um país com evidentes assimetrias sociais e demográficas, pode gerar um entrave para o reconhecimento de deficiências, para que assim se consiga realizar as intervenções na saúde e educação para ajudar as pessoas com distúrbios da comunicação² (CAMPOS; FERNANDES, 2016). Contudo, ao se analisar o ordenamento jurídico-normativo brasileiro, desde a promulgação de sua Carta Magna (BRASIL, 1988) – também conhecida como Constituição Cidadã –, percebe-se que este avançou significativamente quanto aos aspectos legais para a garantia de direitos de pessoas com deficiência, especialmente no espectro educacional. Na própria Constituição (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, fica evidenciado que a educação deve ser um direito de todos, sem qualquer distinção, fundamentados por princípios da qualidade, equidade e uma formação cidadã. Logo, reconhecer esses sujeitos é premissa para todo setor da sociedade nacional.

Neste sentido, no ano de 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853/893 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais. Já em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB4 – (BRASIL, 1996), também ficou garantido, especialmente em

¹ A Lei Pública nº 94-142 é reautorizada como *Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência* (IDEA), a PL nº 101-476, que estende o direito à educação independentemente de qualquer deficiência, em ambiente o menos restritivo possível.

Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
<https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33&edition=prelim>

² Os distúrbios da comunicação constituem algumas das doenças mais prevalentes, principalmente na infância, manifestando-se como atraso ou desenvolvimento atípico envolvendo componentes funcionais da audição, fala e/ou linguagem em níveis variados de gravidade (SOMEFUN et al., 2006).

³ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm

⁴ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

seu artigo 595, o direito à educação às pessoas com deficiência nos diferentes níveis escolares, o que corroborou os marcos regulatórios internacionais e nacionais. Nesta perspectiva, no ano de 1999, com a promulgação do Decreto 3.2986 (BRASIL, 1999), ficou instituída a regulamentação da Lei 7.853 (BRASIL, 1989), bem como a educação especial como uma modalidade transversal para todo e qualquer nível educativo.

Diante deste cenário, em 2008, foi desenvolvida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷ (BRASIL, 2008), que traz diretrizes para a educação especial em diferentes contextos. Na educação superior, por exemplo, tal documento (BRASIL, 2008, p. 12) evidencia que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como podemos observar com a citação supracitada, no ambiente universitário fica revelado a necessidade da integração das pessoas com deficiência no que tange ao acesso, percurso e formação acadêmico-profissional, de modo a contribuir para o seu processo de ensino-aprendizagem. Pode-se perceber que este foi um avanço para o contexto educacional no que tange à formação escolarizada das pessoas com deficiência, incluindo os autistas – foco deste estudo.

Desta forma, ao voltar a atenção para o autista, cabe destacar que em 2012 foi sancionada a Lei n° 12.764⁸ (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este dispositivo legal teve como intuito considerar o TEA como uma deficiência, para que essas pessoas tivessem acesso e direito ao acompanhamento e avaliação como qualquer outra pessoa com deficiência.

Neste sentido, aponta-se aqui outro dispositivo legal nacional que revelou-se como um marco para o campo da educação especial, a saber: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI⁹ – (BRASIL, 2015). A LBI tornou-se referência nacional para garantia jurídica de direitos às pessoas com deficiência em todos os âmbitos dos direitos fundamentais e sociais, incluindo-se a saúde, à vida e à educação.

⁵ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, s.p.).

⁶ Para realizar a leitura na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

⁷ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

⁸ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

⁹ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

No que se refere à educação, destaca-se o seu artigo 27 (BRASIL, 2015, s.p.) que revela que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Frente ao exposto, ao se centrar para a educação superior, se pode perceber que a inclusão de pessoas com deficiência, como os autistas, é recente, mas é uma evolução importante, principalmente na garantia dos direitos constitucionais e na promoção do exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida. Contudo, torna-se necessário lembrar que o fato do aluno autista estar inserido em sala de aula não significa que ele efetivamente incluído nos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, é indispensável que o conteúdo seja adaptado, para que realmente ocorra a sua inclusão e real formação acadêmico-profissional e não apenas serviço de apoio, gerando o possível abandono do estudante, resultando em um processo de exclusão (TOMELIN et al., 2018).

Partindo-se de tais pressupostos, se pode considerar professores como agentes importantes na e para a adaptação do estudante, visto sua contribuição para o desenvolvimento acadêmico-profissional, ajudando-o a adquirir recursos e estratégias para melhores adequações no seu processo de aprendizagem. O professor como mediador de tal processo, possibilita que o educando com autismo seja socializado e interaja com os colegas e outros agentes educativos. De acordo com Cunha (2014), o professor universitário exerce um papel fundamental na qualidade da educação superior, essa sendo entendida como parte dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem. Sendo assim, o docente, ao potencializar a formação do estudante com deficiência, pode impulsionar a um melhor desempenho do aluno autista na Instituição de Educação Superior – IES –, favorecendo a sua confiança em fazer o que realmente deseja para a sua vida e a acreditar no seu potencial, de modo a ele capaz de realizar tarefas como qualquer outro sujeito que não tenha deficiência (LUTEREK; MACHADO, 2016).

Diante deste contexto, este estudo teve por objetivo relatar a experiência vivenciada por professores universitários de um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA – desde o reconhecimento à inclusão desse aluno no âmbito educacional em uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira consta a problemática, o aparato legal que fundamenta o campo da educação especial e o objetivo da pesquisa. Na segunda seção, apresenta-se o percurso metodológico desenvolvido para a investigação. A terceira seção, por sua vez, constitui-se dos resultados e discussões analítico-interpretativas do estudo. Por fim, a quarta e última seção, são apresentadas as considerações finais da investigação.

2 Percurso metodológico

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa, fundamentada na Hermenêutica-dialética. Segundo Gadamer (1999), na hermenêutica ocorre a compreensão dos sentidos pela comunicação entre os seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central. Para Habermas (1987), a dialética busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles (MINAYO, 2014).

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registros em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas, utilizando-se um roteiro adaptado de Aporta e Lacerda (2018), no período de agosto de 2019. Como critérios de inclusão, foram selecionados professores que lecionaram para um estudante diagnosticado com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) regularmente matriculado em um dos cursos superiores ofertados pela Instituição de Educação Superior (IES). Os sujeitos da pesquisa foram três professores de uma IES da rede privada de um município de médio porte¹⁰ do interior do Estado de Minas Gerais. Foi convidado um professor com o título de bacharel que trabalha com componentes curriculares específicos do curso de Medicina Veterinária e dois licenciados, que trabalham com os componentes do núcleo comum – entendido aqui como aqueles componentes que compõem a grade curricular de mais de um curso de graduação.

Inicialmente, os pesquisadores entraram em contato com a direção da IES onde o estudo foi realizado para apresentar a proposta de pesquisa. Foi solicitada a assinatura do Termo de Concordância da Instituição (TCI) – este servindo para a autorização da realização do estudo no referido *lôcus* analítico-investigativo. Posteriormente, junto à coordenação do curso, foram agendados encontros com os três professores em horários diferentes, e fora do turno de trabalho, para que eles pudessem ser entrevistados.

As entrevistas ocorreram presencialmente na IES em que os docentes trabalhavam e tiveram duração de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos. Cabe destacar que elas foram realizadas em horários previamente combinados, de modo a não prejudicar as atividades acadêmicas. Com o intuito de facilitar o registro das entrevistas e de torná-las mais dinâmicas, todas foram gravadas, utilizando um gravador de voz eletrônico da marca lótus.

Os pesquisadores transcreveram as falas dos participantes, as quais foram impressas e encadernadas. Para preservar a identidade e o anonimato dos participantes do estudo, foram utilizados nomes fictícios para identificá-los. Um dos pesquisadores realizou a conferência da transcrição produzida em relação à gravação original a partir da escuta atenta das falas dos professores participantes do estudo, objetivando garantir a fidelidade do registro, das opiniões e a eliminação de erros.

Foram organizadas, ainda, as anotações dos diários de campo sobre a rotina de trabalho dos professores e as observações dos pesquisadores, sendo as mesmas somadas às entrevistas transcritas e os componentes do *corpus* da pesquisa. Após esta etapa, foi realizada a leitura horizontal e exaustiva dos textos e a construção das categorias empíricas, além da leitura

¹⁰ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades de porte médio são aquelas com população entre 100 mil e 500 mil habitantes.

transversal de cada subconjunto dos dados, por meio das variáveis teóricas adotadas no estudo (FIGUEIREDO, 2008; COUTO et al., 2010).

A análise do material empírico permitiu a construção de quatro categorias analítico-interpretativas: 1) *Dificuldades para lecionar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista*; 2) *Reações ao descobrir que teria um estudante com Transtorno do Espectro Autista*; 3) *Adaptações das atividades avaliativas e práticas* e; 4) *Comportamento do estudante autista em sala de aula*. As categorias foram validadas por um pesquisador externo, referência em pesquisas no tema. No estudo, a hermenêutica possibilitou a compreensão dos textos e unidades de sentido relacionadas diretamente as situações vivenciadas pelos professores durante sua tarefa de lecionar, enquanto a dialética evidenciou as contradições e dificuldades nesse novo processo de trabalhar com um estudante com TEA.

Sendo assim, nesse estudo foi realizada a triangulação de métodos para garantir a fidedignidade dos dados, sendo eles a somatória das entrevistas semiestruturadas, o uso do diário de campo, das observações participantes e a validação das categorias por pesquisador externo. Ademais, ressalta-se que o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tendo sido aprovado sob o parecer n^o: 3.485.449 (CAAE 14062419.1.0000.5141). Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) logo após os pesquisadores responderem todas as suas dúvidas, deixando clara a preservação do sigilo das informações. A pesquisa contou com financiamento próprio, não existindo conflitos de interesses.

3 Resultados e discussão

Participaram do estudo três professores, sendo dois licenciados e um bacharel, conforme descrito abaixo:

- Maria, 37 anos, mestre em Sociedade, Ambiente e Território pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); leciona o componente curricular: Sociologia e Antropologia e está na Instituição desde 2011. Foi a primeira experiência da professora trabalhando com um estudante com TEA, em uma turma de graduação na educação superior;

- Carlos, 41 anos, doutor em Nutrição Animal pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), leciona os componentes curriculares: Introdução da Medicina Veterinária, Nutrição animal, Forragicultura e Bovinocultura de leite e está na instituição desde 2009. Para Carlos, essa também foi a primeira experiência com um estudante com TEA.

- Lúcia, 39 anos, especialista em Linguística pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Ministra aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos na Instituição desde 2002. A professora Lúcia relatou que já teve contato com estudante com TEA, porém na educação básica, e não na educação superior.

3.1 Dificuldades para lecionar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista

Com relação às dificuldades para lecionar, foi possível observar que, inicialmente, o desafio para os professores lidar com aluno com Transtorno do Espectro Autista era evidente, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Foi um desafio tanto como professora, como supervisora acadêmica [...]. É uma proposta que a gente vem amadurecendo ao longo do curso (MARIA).

Não tinha noção do desafio que seria, mais a gente aprende a lidar com isso, na verdade é e foi um aprendizado. A gente aprende a conviver, cada dia uma descoberta nova pra gente, um desafio (CARLOS).

É uma dificuldade nossa, por que nós não temos garantia que ele vai formar, por que tem muita dificuldade para falar e tal (LÚCIA).

Neste sentido, salienta-se que a maioria das situações vivenciadas por professores universitários que trabalham com alunos que tenham o TEA são desafiadoras, visto que cada um pode apresentar comportamentos e estereotípias, nunca vistos antes por eles. Portanto, o ideal é sempre agir com calma e empatia para lidar de maneira correta com estas situações (MORAES, 2016). Além do mais, percebe-se que há a necessidade de aumentar a formação pedagógica dos professores que apresentam contato com o estudante, uma vez que estes precisam desempanhar bem na forma de trabalhar com ele, levando em consideração suas dificuldades e necessidades, sem deixar de lado o rigor acadêmico e a importância da formação profissional desse indivíduo (SILVA; SILVA, 2016).

Cabe destacar que a formação pedagógica na educação superior ainda é um desafio, especialmente para professores oriundos de cursos distintos à licenciatura. De acordo com Cunha (2014) e Ramirez (2011), os docentes universitários vão constituindo-se ao longo de sua experiência profissional, pois, muitas vezes, as pós-graduações de onde são egressos preconizam a pesquisa e conteúdos específicos, não potencializando a profissionalização para a docência e, sim, para a área profissional.

Os maiores desafios para os professores do referido estudo, consistia em como lidar com um aluno com TEA, visto que dois deles nunca tiveram contato com pessoas com TEA anteriormente em seu *lôcus* profissional. Ademais, como seu primeiro contato já era de imediato no âmbito da docência, sem conhecer as características do Espectro Austista, revelou-se um desafio, fazendo com que todos eles tivesse que buscar o máximo de informações para conseguir conhecer mais sobre essa deficiência e buscar estratégias didático-pedagógicas para incluir este aluno no contexto acadêmico de seus componentes curriculares. Por conseguinte, tais atitudes voltadas ao trabalho docente com pessoas com deficiência têm sido consideradas por diversos pesquisadores como condição essencial para potencializar os processos de ensino-aprendizagem (LEE et al., 2015; NOZI; VITALINO, 2017).

Foi possível observar ainda que, inicialmente, os professores do estudante em tela não sabiam o que fazer com relação à postura e condutas que deveriam ser adotadas em sala de aula. Também constatou-se que o exercício profissional, neste caso, é uma aprendizagem que ocorre no dia-a-dia da sala de aula, uma vez que os professores durante a formação profissional, não recebem preparação suficiente para lidarem com essas especificidades, o que exige deles um maior comprometimento com a sua função pedagógica como educadores. Esses desafios podem ser observados nos relatos a seguir:

Não sabia o que fazer, então essa postura e as nossas condutas elas foram sendo descobertas no dia a dia mesmo (CARLOS).

Todo dia é um dia novo e o desafio era manter a atenção dele. A gente tem que ter essa noção, essa percepção diária, essa compreensão, né, de que ele no mundo dele, ele desenvolvia atenção para algo específico (CARLOS).

O professor não é preparado. Em geral, nós não temos isso na graduação, o que temos é muito pouco (LÚCIA).

Dessa forma, é possível inferir que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular na educação superior, ainda tem muito a avançar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, a fim de que elas possam ter mais oportunidades de uma inclusão real (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Ademais, a formação de professores universitários necessita de maior atenção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e das IES para que seja possível o atendimento educacional especializado nas atividades docentes no contexto universitário. Também evidencia-se que a ausência de políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação superior, entre outros aspectos mencionados na literatura (PLETSCH, 2012; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2014), como a construção de uma identidade docente e institucional, acompanhamento de professores iniciantes, formação de formadores, por exemplo, impactam na qualidade da educação superior e, por extensão, na pedagogia universitária, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a profissionalização nessa área e o cuidado do bem-estar docente poderão contribuir para que o professor profissional possa estar integrado em um ambiente prazeroso e condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações (RAMALHO; NUÑÉZ, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), uma vez que desenvolvimento profissional docente deve estar pautado para além de uma formação técnica. É dizer, que estes agentes educativos devem ser transformadores e reflexivos sobre suas próprias práticas profissionais, habilitados para o mundo do trabalho e para as questões de sua carreira. Ademais, também impacta para que ele esteja mais preparado para os desafios da sociedade do conhecimento e da formação humana, o que exige ir além da alienação que o mercado e a divisão do trabalho podem lhes fazer reféns (THESING; COSTAS, 2017).

Assim, reforça-se que, quando o professor é preparado para lidar com esse tipo de situação, como no caso do estudante com TEA, mesmo que o contato com o novo seja difícil, com o passar do tempo e com as buscas pelo seu desenvolvimento profissional, ele vai aprendendo a lidar com as lacunas existentes na sua própria formação (RAMALHO; NUÑÉZ,

2014). E no caso dos estudantes com deficiência – no caso aqui, o estudante com TEA –, quanto maior a comunicação que o docente desenvolver com ele, maior a possibilidade de que o indivíduo terá para desenvolver habilidades e competências necessárias para a aprendizagem de sua formação acadêmico-profissional. Além disso, poderá aprimorar seus hábitos de olhar, tocar e expressar as suas necessidades enquanto pessoa e estudante. Quanto maior a participação do estudante com TEA nas atividades acadêmicas, maior será o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, melhor será sua capacidade de se tornar independente (OLIVEIRA; BARRETO, 2018; DONATI; CAPELLINI, 2018).

Neste contexto, finalizando essa categoria, salienta-se a importância do professor oferecer auxílio adequado ao estudante com TEA, para que ele tenha uma alta participação nas atividades, possa comprometer-se mais, melhore o seu desempenho e, por conseguinte, amplie a sua interação comunicativa e a diminua a ajuda social que tenha ao seu redor (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019). Tal perspectiva visa promover a autonomia do estudante e a sua capacidade de exercer a cidadania ao longo de sua trajetória na educação superior (FREIRE, 1996).

3.2 Reações ao descobrir que teria um estudante com Transtorno do Espectro Autista

Sobre a reação dos professores ao descobrir que teriam um estudante com Transtorno do Espectro Autista, estas foram diversificadas. Entretanto, o que se observou na fala de cada professor foi o seu interesse em conhecer o aluno, suas especificidades e habilidades, para que, a partir disso, eles refletissem e preparassem uma aula cujo conteúdo fosse significativo e promovesse a aprendizagem do acadêmico.

Eu tive curiosidade e expectativas. Assim, sempre gosto muito de desafios e sabia que isso aí me desafiaria esse meu modelo tradicional de aula, mesmo as aulas sendo diferenciadas, então foi uma expectativa boa, para fazer, reformular, pensar duas vezes, essa pessoa tem um aprendizado visualmente (MARIA).

Sim, na verdade nós mudamos a nossa preocupação quando ele é nosso aluno e de tornar o processo um pouco mais dinâmico, mais visual, aulas mais atrativas, e a grande mudança foi a elaboração das provas, a elaboração foi algo discutido pra que as perguntas e os questionamentos ele fosse mais objetivos (CARLOS).

De acordo com as respectivas falas, quando os professores visualizam o acadêmico com TEA como um aprendiz, observou-se que eles passaram a construir as atividades didático-pedagógicas visando também sua aprendizagem. Neste sentido, identificou-se que os docentes abandonam a visão biológica da deficiência e olham para a construção social a favor do estudante.

Para mim é gratificante de saber que essas pessoas com deficiência estão chegando ao ensino superior (LÚCIA).

Em um estudo realizado por Donati e Capeline (2018), com um grupo de professores de aluno com autismo na educação superior, foi relatado que ele tem dificuldade em acompanhar os demais colegas. Contudo, um dos professores considerou que esse aluno apresentou média superior ao restante da turma em sua disciplina. Fleira e Fernandes (2019), em um estudo de intervenção, observou que ao inserir um estudante com TEA em um cenário inclusivo para a aprendizagem, todos os envolvidos ganham com a experiência. Além do aprendizado do conteúdo, para o qual a maioria dos envolvidos demonstra entendimento, é uma experiência enriquecedora para todos.

Os discursos das professoras entrevistadas em um estudo realizado por Lemos et al. (2016), demonstram a ruptura entre os conceitos iniciais que tinham sobre o autismo. Em sua maioria, percebiam as pessoas com TEA como isoladas, arredias e avessas a atitudes de carinho, o que poderia comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente promotor da inclusão, assim como o papel da instituição como o espaço propício e legítimo para isso (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Neste ínterim, reafirma-se a necessidade de uma maior colaboração entre docentes e famílias dos estudantes com TEA para que a educação inclusiva seja efetivamente realizada. Tal perspectiva pauta-se no reconhecimento de que os professores sabem a importância de incluir qualquer aluno portador de deficiência ou não no ambiente educacional, bem como no seu dever de garantir o direito à uma formação de qualidade e para o exercício da cidadania.

Apesar disso, o que a literatura relata é que, mesmo existindo políticas públicas e educacionais referendando à inclusão como um direito garantido no ordenamento jurídico-normativo brasileiro, muitas instituições e, por extensão, os profissionais da educação, ainda não estão preparadas para oferecer uma aprendizagem integral que favoreça esse estudante com deficiência a ter uma formação que promova sua autonomia e inclusão acadêmico-profissional nos diferentes espaços da sociedade do conhecimento, haja vista a necessidade de do desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico mais efetivo (LEMOS et al., 2016; ONOHARA; CRUZ; MARIANO, 2018). Por fim, tal visão reforça a importância de educação continuada para com os professores dos diferentes contextos – incluindo a educação superior, de modo a torná-los aptos a trabalhar com o processo de inclusão no contexto áulico, institucional e nas relações de ensino-aprendizagem.

3.3 Adaptações das atividades avaliativas e práticas

Com relação ao critério de avaliação adotado pela Instituição de Educação Superior em que o acadêmico com TEA está inserido, observou-se que existe um padrão de avaliação. Não obstante, para o estudante - cerne desta investigação -, o que ficou evidente nos relatos dos professores é que o processo de avaliação dele é diferenciado, onde são levadas em consideração as suas necessidades individuais.

A avaliação é diferenciada [...] nas avaliações tradicionais a gente tem o padrão de enunciado, onde o aluno vai pensar um pouco, depois vem o questionamento e depois vem a pergunta. Para a pessoa específica que tem o transtorno, não pode ter esse perfil de prova, por que embora ele

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

saiba o conteúdo a linha de raciocínio dele não pode dá esse monte de volta, então á pergunta é direta e específica (MARIA).

É padrão ENADE, com enunciado onde faz o aluno parar, pensar, analisar as questões, acessões, comparar, então isso não dá, a gente percebeu isso ao longo do tempo, porque ele sabia o conteúdo, mas na hora da prova ele confundia tudo, aí isso a gente foi aprendendo que, depois que a gente pergunta para ele, ele respondia (MARIA).

Ele não tinha a mesma avaliação, eu avaliava de acordo com as condições dele. Eu tento direcionar a pergunta para ele, para entender o que estava falando (LÚCIA).

O intuito de uma avaliação no processo de ensino não é apenas aprovar ou reprovar o acadêmico, mas sim constatar o seu nível de conhecimento e de dificuldade (Guindaste, 1994). Desta forma, é válido ressaltar a importância da IES e do corpo docente ao se sensibilizarem com as necessidades de cada estudante (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível valorizá-la na orientação das ações pedagógicas que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos discentes (MIQUELANTE et al., 2017).

Neste contexto, quando o assunto é a inclusão de graduandos com deficiência na educação superior, parece necessário que a IES busque oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional que favoreçam o aprimoramento das condições de permanência desse alunado no ambiente universitário, inclusive com relação ao processo de avaliação (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). É importante que os professores que lecionam para alunos com TEA reflitam sobre seus estudantes, uma vez que estes necessitam de um atendimento educacional especializado, tanto nas estratégias comportamentais, quanto na preparação do material didático-pedagógico que leve em conta suas características psíquicas conhecidas (PIMENTA, 2019). No caso da avaliação, esta deve, então, dentre seus distintos aspectos, diagnosticar ao professor quais os pontos em que o aluno precisa ser mais bem apoiado para ter sucesso acadêmico. Assim, esta avaliação pode servir como um parâmetro para direcionar as atividades a serem propostas, estratégia esta permitida pela flexibilidade escolar (GUINDASTE, 1994).

No que se refere às atividades práticas, observou-se que o estudante tem uma boa desenvoltura nos trabalhos de grupo. Já nas aulas práticas, inicialmente, por não haver conhecimento da postura do acadêmico, os professores apresentaram certa preocupação. Esta, por sua vez, foi relatada que não houve nenhuma ocorrência que prejudicasse as práticas, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Em atividades em grupo ele participa bastante, ele interagi, então sempre busquei trabalhar em grupos em sala de aula, como já disse á questão visual, os vídeos também, principalmente incentivá-lo a apresentar trabalho, participar de apresentações, com os colegas (MARIA).

Nós tivemos preocupação em relação as aulas praticas né, na verdade e mais um receio nosso, por que não sabemos como seria a postura dele para fazer essas aulas, mas não teve nenhum problema graças a Deus, a única mudança nossa foi em relação orientá-lo e foi orientado a mãe para que ele faça menos disciplinas (CARLOS).

De acordo com as falas dos docentes investigados, percebeu-se que eles referiram que o estudante possui uma boa participação em atividades em grupos. Estudo realizado por Fleira e Fernandes (2019) aponta que o processo de inclusão é dinâmico e deve envolver todos os alunos, que só tem a ganhar com essa experiência, uma vez que foi realizado um estudo com um aluno com TEA, onde dentro da atividade proposta para o aluno realizar em grupo, ele se mostrou seguro de si, feliz e entusiasmado. Em poucas palavras, ele relatou ter gostado de fazer a atividade em sala, bem como apreciou tudo o que os amigos disseram a seu respeito e que gostaria de mais aulas assim. Ele sentiu-se parte do grupo – incluído. Tinto (2005) diz que a integração social no ambiente universitário possibilita um maior envolvimento dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica. Essa realidade também se aplica aos portadores de deficiência, uma vez que eles também são sujeitos sociais dotados de experiências, vivências, expectativas e, por extensão, essa integração se faz mais que necessária, deve ser uma premissa das relações acadêmicas.

Neste contexto, destaca-se a importância de trabalhos que discorram sobre as interações sociais de pessoas com TEA, sobretudo no ambiente educacional, visto que a participação de estudantes autistas e, considerando a mediação dos professores e dos colegas, poderá melhorar a interatividade deles e, com isso, melhorar e facilitar o seu processo de aprendizagem. Compreender que os comportamentos das pessoas com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do professor e, sobretudo, as particularidades de cada acadêmico é fundamental no desenvolvimento das habilidades desse aluno (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Estudo realizado por Barberini (2016) aponta que é na instituição educacional também que são trabalhadas as questões de grupo, de socialização, as quais são de grande importância para uma pessoa com autismo, visto que ele aprende e convive com outras pessoas e não apenas com àquelas que fazem parte da sua família. Portanto, se entende que o ato de querer participar das atividades em grupo seria uma forma de quebrar as barreiras de suas dificuldades de socialização, sendo assim uma forma de se sentir mais integrado no grupo acadêmico.

Diante desse panorama, o que fica evidente é a necessidade de o professor conhecer as características individuais do aluno com TEA para a construção das aulas de acordo com as peculiaridades desse aluno, de forma a incluí-lo nas atividades e na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Sendo assim, pela fala dos professores universitários, ficou evidente que o acadêmico alvo do estudo tem uma maior facilidade de aprender com recursos visuais, como por exemplo, as aulas práticas. Ressalta-se que cada indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista possui suas singularidades, sendo essas exploradas pelos professores, o aluno apresentará uma maior facilidade de absorver o conteúdo ministrado em sala de aula, ou até mesmo repassado em aulas práticas.

Barberini (2016) mostra que existem dificuldades para os professores aplicarem atividades para os alunos com autismo, por não conhecerem as práticas pedagógicas voltadas à

aprendizagem desses alunos. Contudo, os professores que utilizam materiais diferenciados como um auxílio na execução das atividades consegue êxito no processo. Nesta perspectiva, estudos relatam que o uso de materiais concretos facilita a aprendizagem do aluno com autismo, pois este pode visualizar melhor um conceito, sendo que os materiais didático-pedagógicos são de importantes para a construção do conhecimento dos alunos com TEA (BARBERINI, 2016; CUNHA, 2014).

Os resultados encontrados em estudo realizado por Schmidt et al. (2016), sugerem que o autismo é pouco conhecido pela sociedade, principalmente no que se refere à inclusão e, até mesmo, pelos docentes que lidam com pessoas com TEA. De acordo com os autores, os professores têm pouco conhecimento sobre esse comportamento, principalmente no que se refere ao contexto da educação superior. Esse fato causa uma sensação de despreparo do professor para atuar com essa população, demandando uma necessidade formativa maior de um suporte técnico-pedagógico a ele, de uma estrutura pedagógica e organização institucional focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família, IES e sociedade, para que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com êxito, proporcionando maior aprendizagem.

Em suma, é necessário o acolhimento dos professores para que essas angústias e dúvidas sejam mitigadas, parece ser crucial que o docente se sinta apoiado pela IES com relação às suas decisões pedagógicas, buscando a utilização de novas práticas inclusivas. Além disso, que todos os alunos sejam envolvidos nessas atividades, reconstruindo, assim, as práticas e o processo de ensino-aprendizagem.

3.4 Comportamento do estudante autista em sala de aula

Sobre o comportamento do acadêmico, quando questionado aos professores em relação a como o aluno se porta em sala de aula e sua capacidade de socialização, observou-se que ele interage bem com os colegas, docentes e que a Instituição oferece subsídios para que o acadêmico com TEA possa ser socializado:

Dificuldade de socialização não, mesmo por que ele foi bem recebido pela turma, instituição e pelos os professores e com o colega de apoio, que também ele tem uma proximidade, uma empatia muito grande os dois se dão bem e tem um relacionamento muito bom, então com isso fez o processo ficar bem tranquilo (MARIA).

Através da fala da professora, ficou evidente a assistência que o acadêmico recebe, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos colegas. Através da presente investigação, foi possível observar que na turma do acadêmico com TEA possui um matriculado, que além de estudante, é funcionário da Instituição e, devido à boa relação que o aluno-funcionário tem com o acadêmico com TEA, este foi designado e nomeado como “colega de apoio”, que é quem ajuda os professores durante as aulas e auxilia ao colega com TEA nas atividades acadêmicas.

Quando a instituição se importa com as singularidades do aluno, torna-se viável, tanto o aprendizado quanto a continuação do aluno no âmbito acadêmico. Sendo assim, é importante ressaltar que o apoio da IES é fundamental na vida acadêmica do estudante com TEA, pois esse

apoio melhora o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o processo, tanto para o acadêmico, como também para os docentes. E a inclusão, sobretudo de pessoas com TEA no ensino superior é uma experiência nova dentro das IES, demanda que vem aumentando cada vez mais (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Ainda sobre o comportamento do aluno com TEA dentro da sala de aula, embora o aluno apresente certas estereotípias características do Transtorno, o que fica evidente na fala dos professores é que quando ele recebe atenção e tratamento adequado, este é capaz de interagir socialmente, e até mesmo se desenvolver.

Tem que prever a rotina, ele lida com rotina agora mesmo ele já está acostumado. Eu sentava com ele eu mostrava, direcionava eu parava a aula entendeu. O aluno é bem ativo, assim é uma coisa contra tudo, contra todos, por que ele tem muita estereotípias, ele barulha e grita, dá chiliques. Você tá explicando matéria e ele barulhando, ele levanta e sair da sala (LÚCIA).

Quando as pessoas têm uma pouca mais de contato com ele, e ele já criou um vínculo com a turma dele, essas participações e essa integração ficam mais fáceis. A gente não ver tanta dificuldade hoje com a turma de participar, perguntar de certa forma mais clara, é claro que ele tem as imitações dele, mais ele nesse convívio que ele tem e o contato com os alunos, ele permitiu que algumas interações com ele (CARLOS)

O processo de aprendizagem do TEA, em geral, já é difícil, mas não quer dizer que a pessoa não possa se alfabetizar e, a partir daí, possa se engajar em uma IES e, possivelmente, se qualificar profissionalmente. Deste modo, é também natural neste indivíduo as dificuldades de socialização, generalização, distração e sequenciamento de trabalhos. A estereotípias pode comprometer o processo de aprendizagem. Ela, por sua vez, vem atrapalhando no seu desenvolvimento social e comunicativo, a existência em fazer algo ou pedir para fazer por várias vezes provoca-o um pouco e faz com que ele saia da conversa e acabe desistindo de se comunicar novamente ou até em dar continuidade na conversa e podendo gerar um incômodo. Entretanto, nem toda criança e adulto com TEA tem as mesmas estereotípias e os mesmos fatores que desencadeiam esses comportamentos repetitivos. Por isso, se torna essencial reduzir estímulos indesejáveis no ambiente para a pessoa com o TEA. É importante, ainda, promover a estimulação do comportamento desejado e reduzir os comportamentos indesejados (POKER; VALENTIM; GALA, 2018).

4 Considerações finais

Através deste estudo, ficaram evidentes nas falas dos professores que foram grandes os desafios desde o reconhecimento docente para a inclusão desse estudante na educação superior e na formação acadêmico-profissional, principalmente porque a maioria deles nunca havia tido relação com pessoas autistas no contexto educacional. Esse primeiro contato, ao ser

em sala de aula, como docente universitário, impactou na atuação desses professores, que precisaram buscar alternativas para incluir esse aluno e prender a atenção dele durante as aulas.

Observou-se ainda, que os referidos professores buscaram incluir o aluno no âmbito acadêmico de forma que ele tivesse uma socialização com os outros colegas e também absorvesse melhor os conteúdos abordados dentro do contexto áulico. Os professores foram capazes de entender e respeitar as particularidades do acadêmico e, assim, aprenderem a lidar com as estereotípias e os momentos em que o aluno se dispersava com facilidade dentro da sala de aula.

Entretanto, esse estudo reforça que a inclusão, sobretudo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na educação superior, é uma realidade pouco difundida no Brasil, e ainda tem sido embrionária, principalmente no que concerne à formação dos professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para lidar com tal situação.

Neste contexto, faz-se necessário investir em educação continuada e formação docente para a inclusão, sendo importante a instituição criar estratégias para promover mudanças no sistema educacional, a fim de melhorar o atendimento educacional especializado, tornando a educação inclusiva. Outra estratégia seria a criação de grupos de estudo, para fomentar discussões sobre o tema, envolvendo toda a comunidade acadêmica, incluindo os docentes, alunos, colaboradores e gestores.

Referências

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1989**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 20 de dezembro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 6 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 6 abr. 2019.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN Ângela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. Rev.**, v. 33, e142079, 2017.

CAMPOS, Larriane Karen; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**, v. 28, n. 3, p. 234-243, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023>

COUTO, Márcia Thereza; PINHEIRO, Thiago Félix; VALENÇA, Otávio; MACHIN, Rosana; SILVA, Geórgia Sibebe Nogueira da Silva; GOMES, Romeu; SCHRAIBER, Lília Blima; FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. Men in primary healthcare: discussing (in)visibility based on gender perspectives. **Interface**, v. 14, n. 33, p. 257-70, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000200003>

CUNHA, Maria Isabel. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?. **Avaliação (Unicamp)**, v. 19, n. 2, p. 789-802, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200011>.

DONATI, Grace Cristina Ferreira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11655>

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque, CUNHA, Ana Cristina Barros. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>

FERRAIOLI Suzannah; HARRIS Sandra. Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. **Masculinidades e cuidado**: diversidade e necessidades de saúde dos homens na atenção primária. 2008. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a18>

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Editora Vozes. 3ª Edição, 1999.

GUINDASTE, Reny Maria Gregolin. Aprovar todos ou reprovar alguns: eis a questão. **Educ. rev.**, v. 10, p. 65-70, 1994.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros**. Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999. 2001. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv84006.pdf>>. Acesso em: 31 março 2021.

LEE, Frances Lai Mui; YEUNG, Alexander Seeshing; TRACEY, Danielle; BARKER, Katrina. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 2, p. 79-88, 2015.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

LUTEREK, Lilian Patrícia; MACHADO, Adriana Lurdes. **Contribuição da atividade lúdica desenvolvimento do aluno autista no ensino regular**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia. As Modalidades da Avaliação e as Etapas da Sequência Didática: Articulações Possíveis. **Trab. linguist. apl.**, v. 56, n. 1, p. 259-299, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>

MORAES, Liliane Almeida. **Os desafios docentes diante da inclusão de alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

NOZI, Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 589-602, 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Academic experiences of University Students with autism spectrum disorders: na interpretative analysis of reports. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 25, n. 4, p. 675-692, 2019.

OLIVEIRA, Camila Rodrigues; BARRETO, Jorgiana Baú Mena. Caracterização dos aspectos relacionados à criança, aos cuidados maternos e escolares de uma criança com autismo: um estudo de caso. **Pesquisa em Psicologia**, p. 61-76, 2018. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/pp_ae/article/view/19122/10470>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno Onohara; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. São Paulo: UNESCO, 1990.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: UNESCO, 1994.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>

PIMENTA, Paula Ramos. Clinical Practice and Schooling of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e84859, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684859>

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 18, n. 36, p. 150-161, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, p. 127-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑÉZ, Isauro Beltrán. (Org.). **Formação, Representações e Saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMIREZ, Vera Lúcia. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Jorge; XAVIER, Salomé; MORINS, Morins. Perturbações do Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbilidades Psiquiátricas. **PsiLogos**, v. 10, n. 2, p. 9-23, 2012.

SCHMIDT, Carlos; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012.

SILVA, Carine Mendes; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG; Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, 2019.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

SILVA, Solange Cristina; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Students with autismo spectrum disorder in higher education: analyzing INEP data. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020.

SOMEFUN Abayomi; LESI, Foluso Egun Afolabi; IROHA, Edna; OLUSANYA, Bolajoko. Communication disorders in Nigerian children. **Int J Pediatr Otoehinolaryngol**, v. 70, p. 697-702, 2006.

TAVARES, Lidia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 23, n. 2, p. 201-214, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200004>

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-106, 2018.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicol. Teor. Prat.**, v. 19, n. 1, p. 152-163, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p164-175>

Do Direito à Privacidade: análise da Proteção de Dados ante o advento da Lei 13.709/2018

The Right to Privacy: analysis of Data Protection before the advent of Law 13.709/2018

Angélica Ferreira Rosa*
Táís Zanini de Sá Duarte Nunes**
Nicolle Oliveira Assunção***

Resumo

O artigo tem, por escopo geral, explanar as disposições e os objetivos propostos pela Lei nº 13.709, conhecida como a Nova Lei Geral de Proteção de Dados, aprovada em agosto de 2018 pelo Congresso Nacional e com vigência prevista a partir de maio de 2021, ante a realidade e a vivência da Era Digital presente, para melhorar o entendimento e normatização de condutas resultantes da imersão dos novos recursos de tecnologia e tendências contemporâneas da vida em sociedade. Sendo que, ao mundo jurídico, cabe se adaptar às novas formas de relações humanas e como a LGPD busca cumprir esse objetivo. Igualmente, introduz o conceito de Direito Digital, sua evolução histórica e a imersão do direito e proteção da privacidade pessoal no mundo tecnológico. Ainda, apresenta o entendimento referente aos dados pessoais e informação, comunica como deverá funcionar o tratamento de dados à luz da nova Lei, que será aplicada a todas as empresas e estabelecimentos que coletam dados pessoais, informa o âmbito de aplicação deste regulamento, a fiscalização do real cumprimento normativo e os meios de sanções e reparações possível em caso de violação desta nova norma. Esta pesquisa está pautada em um estudo bibliográfico, obras de autores relevantes e experientes nas áreas de direito digital e da privacidade de dados.

Palavras-chave: Nova Lei de Proteção de Dados. Privacidade. Direito Digital.

* Doutorado em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná na área de concentração Relações Sociais; Pós doutoranda em Direito pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná; E-mail: angelicaferreirarosa@hotmail.com

** Mestre em Direitos da Personalidade pela Unicesumar, Maringá/PR; Professora na Faculdade Maringá, Maringá/PR e no Centro Universitário Ingá – Uningá; E-mail: taisfaculdademga@gmail.com

*** Graduada em Direito pela Faculdade Maringá-PR; E-mail: nicolle.assuncao97@gmail.com

Abstract

The general purpose of the article is to explain the provisions and objectives proposed by Law No. 13,709, known as the New General Data Protection Law, approved in August 2018 by the National Congress and effective as of May 2021, before the reality and the experience of the present Digital Age, to improve the understanding and standardization of behaviors resulting from the immersion of new technology resources and contemporary trends in life in society. Since, the legal world has to adapt to the new forms of human relations, and how the LGPD seeks to fulfill this objective. Likewise, it introduces the concept of Digital Law, its historical evolution and the immersion of law and protection of personal privacy in the technological world. In addition, the understanding regarding personal data and information is presented, communicates how data processing should work under the new Law, which will be applied to all companies and establishments that collect personal data, informs the scope of this regulation, the inspection of the real normative compliance and the means of sanctions and reparations possible in case of violation of this new norm. This research is based on a bibliographic study, works by relevant and experienced authors in the areas of digital law and data privacy.

Keywords: New Data Protection Law. Privacy. Digital Law.

1 Introdução

Em tempo algum da história, um volume tão significativo de informações foi processado de forma ininterrupta e exponencial pelas organizações em geral, bem como pelas próprias pessoas naturais. A evolução das tecnologias, dispositivos cada vez mais inteligentes, e o uso intensificado das mídias sociais contribuem para um cenário em que a humanidade evolui para a Era digital. A internet e outros meios de comunicação virtual distribuem e dispersam conteúdos a todo momento, para indivíduos de qualquer lugar do globo.

Dessa forma, por estarem armazenados em dispositivos móveis ou na mente das pessoas, os dados e as informações pessoais trafegam além dos “muros” das barreiras tradicionais da segurança das organizações.

Tal circunstância imputa atenção especial no que se refere à necessidade de proteção desse abundante volume de informações que detêm características pessoais, uma vez que a personalidade de um indivíduo pode ser gravemente violada com a inadequada divulgação e utilização de informações armazenadas a seu respeito. Promover ações de proteção a dados pessoais e a informações críticas e reduzir riscos devem ser práticas constantes nas organizações e no Estado.

Por se constituírem em uma parcela da personalidade da pessoa, os dados merecem tutela jurídica, de modo a assegurar seus direitos fundamentais. Sendo assim, em agosto de 2018, o Brasil tomou como providência legislativa para a proteção dos dados pessoais a criação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), sancionada pelo então presidente Michel Temer. A norma tem por escopo proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade de cada indivíduo e o livre desenvolvimento da pessoa natural.

Nesse sentido, a importância da discussão desta temática, que ocorre pela análise feita sobre as transformações das relações humanas atuais, em relação ao uso, recepção e oferecimento de informações pessoais, com o advento das relações cibernéticas, e como a

legislação vigente prevê a proteção desses dados e informações por meio da nova Lei de Proteção de Dados Pessoais.

A análise geral da evolução da tutela da privacidade e do direito digital apresenta contribuição na proteção desse direito fundamental, ante a sociedade digital. Além dos objetivos de expor a relevância do devido tratamento de dados pessoais na atualidade; conceituar os termos empregados na LGPD, como o conceito de Dados Pessoais, informação e tratamento; para a importância da aplicação da nova Lei.

Para alcançar as finalidades propostas, utilizou-se neste artigo científico a técnica de pesquisa bibliográfica, fazendo-se uso da doutrina nacional e estrangeira, assim como o uso da legislação vigente.

2 Direito digital

2.1 Conceito de direito digital

Ao conceituar Direito Digital, é necessário abordar primeiramente a definição do Direito propriamente dito, eis que aquele é uma ramificação deste, abrangendo todos os princípios fundamentais e institutos aplicados atualmente.

Na visão do professor Paulo Nader (2003), “Direito é um conjunto de normas de conduta social, imposto coercitivamente pelo Estado, para realização de segurança, segundo critérios de justiça”. Já Paulo Dourado de Gusmão (2002) explana que “Direito é um conjunto de normas executáveis coercitivamente, reconhecidas ou estabelecidas e aplicadas por órgãos institucionalizados”.

Ainda se pode incluir a definição proposta por Miguel Reale (2002), que expõe o Direito como uma “ordenação heterônoma, coercível e bilateral atributiva das relações de convivência, segundo uma integração normativa de fatos segundo valores”, e Vicente Rao (1997, p. 51), que narra o direito como sendo um:

Sistema de disciplina social fundado na natureza humana que, estabelecendo nas relações entre os homens uma proporção de reciprocidade nos poderes e deveres que lhe atribui, regula as condições existenciais dos indivíduos e dos grupos sociais e, em consequência, da sociedade, mediante normas coercitivamente impostas pelo Poder Público.

Dessa forma, entende-se que Direito Digital ou Direito Eletrônico, informático, entre outros, é um ramo da ciência jurídica que rege, então, os diversos tipos de relações humanas em ambientes virtuais, estabelecendo normas e leis que proporcionem segurança às referidas relações cibernéticas.

Mário Antônio Lobato de Paiva (2003) conceitua o Direito Eletrônico ou Digital como o “ramo autônomo atípico da ciência jurídica que congrega as mais variadas normas e instituições jurídicas que almejam regulamentar as relações jurídicas estabelecidas no ambiente virtual”.

Em outras palavras, o denominado Direito Digital não se limita ao estudo específico de instrumentos de informática jurídica, mas compõe o conjunto normativo de aplicações, processos e relações jurídicas iniciadas em decorrência do desenvolvimento de relações no meio virtual, que devem ser reguladas pelo direito. Assim, devido ao crescimento das interações da sociedade com os meios digitais e a amplitude dos atos que geram consequências penais, consumeristas e civis, o Direito Digital acaba por atuar com todos os outros ramos do direito.

Dentre as singularidades do Direito digital, está a característica de que os princípios prevalecem em relação às regras, já que o ritmo de evolução tecnológica é sempre mais acelerado que o da atividade legislativa.

Nesse sentido, Patrícia Peck Pinheiro (2015) explica que:

A velocidade das transformações é uma barreira à legislação sobre o assunto. Por isso, qualquer lei que venha a tratar dos novos institutos jurídicos deve ser genérica o suficiente para sobreviver ao tempo flexível para atender aos diversos formatos que podem surgir de um único assunto.

Nessa perspectiva, a autora acima mencionada continua ao dizer que o Direito Digital aplica uma série de princípios e soluções que já vinham sendo empregadas de modo difuso. Tais princípios e soluções estão na base do chamado Direito Costumeiro, utilizado dentro de uma lógica jurídica. Logo, acrescenta Patrícia Pinheiro (2015): “o Direito Digital estabelece um relacionamento entre o Direito Codificado e o Direito Costumeiro, aplicando os elementos que cada um tem de melhor para a solução das questões da Sociedade Digital.

Ainda, exemplificando a questão da maior aplicabilidade dos princípios em face das normas, presente neste âmbito jurídico, Patrícia Pinheiro aponta o princípio do *pacta sunt servanda* como um preceito fundamental para o Direito Digital, em razão de muitas questões tratadas na web estarem previstas apenas em contratos. Dessa forma, tais contratos fazem lei entre as partes, impondo o cumprimento de seus termos.

Diante do exposto, percebe-se que o Direito Digital pode ser entendido como um dos alcances do Direito Tradicional e Costumeiro, eis que é a própria matéria do direito com seus princípios e normas reguladoras aplicadas entre as pessoas físicas e jurídicas, quando essas se relacionam no ciberespaço, devido à intensa utilização da tecnologia, protegendo, dessa forma, direitos afetados de cada um desses atores nesse novo ambiente.

2.2 Contexto histórico do direito digital

Com o eminente avanço tecnológico nas diversas áreas da vida, nasce a necessidade jurídica de regular a relação entre o homem e a tecnologia. É certo que o Direito reflete a realidade da sociedade e, dessa forma, acompanha as transformações humanas, adaptando a legislação, os conceitos do que é ou não é aceitável, dentre outras convicções e princípios.

Conforme as relações sociais se modificam, tornando-se mais complexas, são exigidas uma adaptação do Direito, de forma que sejam contemporâneas a novas problemáticas surgidas dos novos meios de relacionamento humano.

Ao abordar sobre a história do Direito Digital, é fundamental apresentar as transformações das sociedades ao longo do tempo, dada a essa ligação histórica entre o direito e a sociedade, visto que ele é um instrumento de regulação de condutas do povo e que se modificou conforme houve mudanças socioeconômicas.

Nesse sentido, segundo Patrícia Pinheiro (2015), a sociedade passou por três grandes revoluções que modificaram os modelos de riqueza, ou instrumentos de poder, das quais a população realizava suas atividades e desenvolvia o sistema econômico de cada época, possibilitando a evolução da sociedade digital e do direito.

O primeiro grande modelo de riqueza era baseado na terra, conhecido como a Revolução Agrícola. Pinheiro (2015) compreende que nessa fase, sob a justificativa de manter o controle e a paz, o Direito era canônico, ou seja, a Igreja, baseada em forte hierarquia, possuía o comando da sociedade, bem como o domínio sobre as terras, as quais eram consideradas instrumentos de poder.

Após séculos sem mudança, a segunda revolução de modificações do modelo de riqueza foi a Revolução Industrial, em que a sociedade sai do sistema agrícola, baseado na propriedade da terra, para um modelo baseado em bens de produção, capital e trabalho. Pinheiro (2015) explica que, nessa etapa,

O Direito tornou-se estatal e normativo, dentro de um sistema de comando e controles sobre os conceitos de territorialidade e ordenamento, em que a burocracia jurídica se transforma em mecanismo para a diminuição dos erros jurídico e de monopólio da força.

Nessa fase, o Direito sofreu benéficas atualizações, deixando de somente resguardar as propriedades privadas, mas criando novas regras no sentido de proteger as relações de trabalho e indústrias, regras para a área trabalhista, como o salário mínimo, proteção de marca, patente, entre outros.

Por fim, a terceira revolução trouxe a informação como modelo de riqueza. Esta revolução, que se deu na sociedade do conhecimento, elegeu o conteúdo, conhecimento e informação como principal modelo de riqueza, aprimorando o padrão socioeconômico.

Nesse sentido, John Howkins (2012) citado por Pinheiro (2015), conclui que houve uma transformação profunda nos alicerces de sustentação econômica dos países que passaram a estar diretamente dependentes de inovação tecnológica e infraestrutura de telecomunicações e energia para viabilizar o modelo de Economia Criativa.

Ainda, com fundamento nos ensinamentos de Don Tapscott, Pinheiro (2015) explica que a Revolução Digital está baseada em quatro pilares essenciais, quais sejam a transparência, a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e a mobilização. Consequentemente, estaria sendo gerado um verdadeiro “capital digital” que precisa de proteção.

3 A proteção de dados pessoais: origem e desenvolvimento

3.1 Evolução do conceito de privacidade como um direito fundamental e seu embasamento constitucional

Em que pese o fato do direito fundamental à intimidade e à privacidade constar no texto constitucional brasileiro pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, X, importante salientar que esse reconhecimento se deu anteriormente por legislações infraconstitucionais, bem como, na esfera internacional.

José Sampaio (1998), citado por Laura Schertel Mendes (2014), explica que no século XVI, já se proclamava na Inglaterra o princípio da inviolabilidade do domicílio, reverberado no brocardo *man's house in his castle*. Tal proteção, entretanto, não se estendia aos demais tipos de privacidade, o que veio a ocorrer somente no século XIX, quando as outras formas de privacidade, como a física, das comunicações, entre outras, ganharam contornos de um direito autônomo.

Laura Schertel Mendes (2014), ao analisar o artigo *The right to privacy*, escrito por Samuel D. Warren e Louis D. Brandeis, publicado em 15 de dezembro de 1890, na *Harvard Law Review*, conclui que os autores denunciavam como a fotografia, os jornais e os equipamentos tecnológicos haviam invadido os domínios da vida doméstica e particular. Ainda revela que o objetivo principal do artigo de Warren e Brandeis era buscar identificar um direito à privacidade, ou direito a ser deixado só, na *common law*, a partir de precedentes jurisprudenciais.

O conceito de inviolabilidade do domicílio, em razão dos avanços da tecnologia, ampliou-se de modo que num primeiro momento o lar era compreendido como um lugar em que o homem sozinho ou com sua família “gozará de uma esfera jurídica privada íntima, que terá que ser respeitada como sagrada manifestação da pessoa humana” (SILVA, 2009, p. 206), porém, como explicam Olivo e Pilati (2020, p. 42-43) “casa” passou a ser compreendida como qualquer equipamento que por sua tecnologia guarde as informações íntimas da pessoa, como os computadores e celulares, sendo também considerados como asilos invioláveis, a saber (OLIVO; PILATI, 2020, p. 44-45):

Uma das características mais interessantes da pós-modernidade e da tecnologia ligada à computação em nuvem reside justamente na espiritualização de determinados bens, ou seja, na desmaterialização de determinadas coisas que antes somente podiam ser acessadas em um local físico.

[...]

A geografia, agora, adquire nova versão, na medida em que a atuação do indivíduo não é mais limitada ao espaço físico do Estado; atua o indivíduo com a geografia do próprio globo. Seu limite é o espaço mundial.

O domicílio, insistimos nesta ideia, é levado com o indivíduo e não mais se resume a um local físico para onde nos dirigimos. O domicílio hoje é levado com o indivíduo graças a essa característica da internet.

A declaração Universal dos direitos Humanos (1948), em seu art. XII elencou a intimidade e a privacidade como direitos inerentes a pessoa humana, tendo em vista que mesmo sendo um ser social, o ser humano deve ter garantido o direito de não compartilhar com os demais aspectos de sua vida que considere íntimos ou privados.

Após a previsão do direito à privacidade nos tratados internacionais de direito humanos, o mesmo foi sendo gradualmente incorporado às legislações civis e criminais de cada país, até se tornar um direito fundamental reconhecido e previsto na maior parte das constituições modernas.

Segundo Danilo Doneda (2006) perante os novos desafios do ordenamento jurídico, a partir do tratamento informatizado de dados, o direito à privacidade transformou-se para fazer emergir a dimensão de proteção de dados pessoais, além de adquirir um caráter positivo e de ter sido então reconhecido no âmbito internacional.

4 Aspectos gerais sobre a nova Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

4.1 Dado pessoal, informação e tratamento: conceitos e distinções

Segundo Laura Mendes (2014), o regime jurídico da proteção de dados depende do que se considera e conceitua como um dado pessoal e quais tipos de processamento de dados estão abrangidos pela regulação, sendo então oportuna uma abordagem desses conceitos que determinarão o alcance e os limites da tutela jurídica.

Com relação ao conceito de dados pessoais, tem-se que são os fatos, ações e comunicações que se referem a circunstâncias pessoais ou materiais de uma pessoa identificada ou identificável.

Nessa perspectiva, cabe mencionar a definição exposta na Diretiva Europeia 95/46/CE, em seu art. 2º, que entende como dado pessoal “qualquer informação relativa a uma pessoa singular identificada ou identificável” (EUROPA, 1995).

O mencionado dispositivo prescreve que:

É considerado identificável todo aquele que possa ser identificado, direta ou indiretamente, nomeadamente por referência a um número de identificação ou a um ou mais elementos específicos da sua identidade física, fisiológica, psíquica, econômica, cultural ou social.

A nova Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais define, em seu artigo 5º, o que são considerados, para os fins desta Lei, dados pessoais; esses são divididos entre dados pessoais sensíveis e dados anonimizados.

O inciso I do artigo 5º, Lei 13.709, de 2018, expõe que dado pessoal é a “informação, relacionada à pessoa natural identificada ou identificável” (BRASIL, 2018), sendo dado pessoal sensível aquele referente à “origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou à vida sexual”, bem como os “dados genéticos ou biométricos, quando vinculados a uma pessoa natural”.

Para Laura Mendes (2014), ocorre que a informatização dos meios para o tratamento de dados pessoais afetou o direito à privacidade das pessoas, pelo fato de aumentar a possibilidade de armazenamento, tornando-a praticamente ilimitada, que, ao possibilitar a obtenção de novos elementos informativos por meio da combinação de dados em estado bruto, a princípio, sem importância, a partir do uso de novas técnicas, como o “*profiling*”, “*data mining*”, “*data warehousing*”, “*scoring-system*”, entre outros.

4.2 Âmbito de aplicação

A Lei de proteção de dados pessoais (BRASIL, 2018) segundo o artigo 3º, *caput*, é aplicada a “qualquer operação de tratamento realizada por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, independentemente do meio, do país de sua sede ou do país onde estejam localizados os dados”, desde que seguidas as exigências expostas nos incisos do referido artigo.

Ainda, o artigo 4º, §1º da Lei 13.709 (BRASIL, 2018), prevê que:

O tratamento de dados pessoais previsto no inciso III será regido por legislação específica, que deverá prever medidas proporcionais e estritamente necessárias ao atendimento do interesse público, observados o devido processo legal, os princípios gerais de proteção e os direitos do titular previstos nesta Lei.

Sobre os princípios relacionados à proteção de dados pessoais que deverão ser observados, conforme dispõe o citado artigo da Lei Geral de Proteção de dados, Laura Mendes (2014) entende que, no decorrer do desenvolvimento do conceito de privacidade como proteção de dados pessoais, sendo que, em 1975, foi publicada a primeira lei de proteção de dados do mundo, a Lei do Estado Hesse, na Alemanha, na qual constam princípios semelhantes àqueles dispostos no relatório da comissão de Kenneth Younger.

Os princípios básicos da proteção de dados pessoais, quais sejam o princípio da finalidade, o princípio da transparência, ou da publicidade, o princípio do consentimento, o da qualidade dos dados, o princípio da segurança física e lógica e, por fim, o princípio da responsabilidade.

Considerado um dos princípios fundamentais para a proteção dos dados pessoais, o princípio da finalidade indica a correlação necessária que deve haver entre o uso dos dados

personais e a finalidade expressa aos interessados quando da coleta dos dados. Tal premissa é fundamental para se limitar o acesso de outras pessoas ao banco de dados. Ainda, esse preceito serve como parâmetro para julgar se determinado uso dos dados é razoável e adequado, de acordo com a finalidade informada no primeiro momento ao interessado.

Ademais, o princípio da finalidade é aquele que exige do responsável pelo tratamento dos dados que estabeleçam a forma expressa e limitada a finalidade do tratamento dos dados, para que se considere ilegítimo o tratamento realizado tendo como base nas finalidades amplas.

O princípio da transparência requer que a existência de um banco de dados pessoais seja de conhecimento público. Ele reafirma o preceito democrático, segundo o qual não podem existir bancos de dados sigilosos, e se baseia na concepção de que a transparência é uma das principais formas de combate aos abusos.

O princípio do consentimento é considerado outro princípio relevante, pois possibilita o controle do titular acerca dos seus dados. O exercício da liberdade de controle de dados pessoais, pauta-se no consentimento do titular, devendo esse consentimento ser livre, específico e informado, e apenas situações excepcionais justificam o processamento de dados sem o prévio consentimento do titular.

Outro princípio pertinente é o da qualidade dos dados, o qual se refere à exigência de que eles estejam constantes de um banco este “se refere à exigência de que os dados constantes de um banco sejam não excessivos em relação à finalidade declarada, além de serem objetivos exatos e atualizados”. Sobre o princípio acima mencionado, Laura Mendes (2014, s.p.) reverbera que:

Tal princípio enseja cautela na formação do banco de dados, assim como demanda a sua constante atualização, de forma a impedir que os dados contidos restem ultrapassados com o passar do tempo. Para a efetividade do princípio da qualidade dos dados, é fundamental a garantia dos direitos de acesso, retificação e cancelamento dos dados.

Ainda, o princípio da segurança física e lógica refere-se à exigência básica de que qualquer banco de dados pessoais esteja protegido contra extravios, modificações, destruições, e desvios não autorizados pelos interessados.

Por fim, o princípio da responsabilidade, considerável princípio da matéria de proteção de dados, “visa assegurar a reparação adequada e integral dos danos materiais e morais causados ao indivíduo em razão da violação ao seu direito à privacidade.

4.3 Fiscalização e aplicação de sanções e reparações pela autoridade nacional de proteção de dados pessoais

Um dos meios de segurança ao direito da proteção de dados pessoais destinado aos indivíduos é encontrado no Código de Defesa do Consumidor. Patrícia Mendes (2014) explica que a Lei nº 12.462/11, Lei do Cadastro Positivo, que reforçou a fiscalização e o controle administrativo previstos no CDC nas situações de violação e descumprimento de normas previstas na citada lei. O artigo 17, §2, do mencionado diploma outorga poderes aos órgãos de

proteção e defesa do consumidor para aplicar medidas corretivas aos bancos de dados que descumprirem o previsto na referida norma, tais como a exclusão de informações incorretas e o cancelamento dos cadastros dos consumidores que não autorizaram a sua abertura.

Ademais, além do controle administrativo, Patrícia Peck apresenta que o Código de Defesa do Consumidor estabelece medidas penais em relação às condutas de “impedir ou dificultar o acesso do consumidor às informações que sobre ele constem em cadastros, banco de dados, fichas e registros” (BRASIL, Lei 8.078, 2011), bem como de “deixar de corrigir imediatamente informação sobre consumidor constante de cadastro, banco de dados, fichas ou registros que sabe ou deveria saber ser inexata”, previstas no artigo 72 e 73 do Código de Defesa do Consumidor.

Ainda, em se tratando dos aparatos presentes no CDC (Lei 8.078/11) para a proteção de dados, ressalta-se que existe também um importante sistema de reparação de danos presente neste código. Conforme determina o seu art. 6º, VI, é direito do consumidor a “efetiva prevenção e reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos e difusos”.

Percebe-se que o código revela um verdadeiro sistema objetivo de reparação integral de danos. O descumprimento do direito à proteção de dados pode produzir tanto dano patrimonial quando dano moral. O dano patrimonial pode ocorrer, por exemplo, se o armazenamento de dados pessoais incorretos ensejar a contratação de um crédito mais caro pelo consumidor. Já o dano moral configura-se com a simples violação do direito à personalidade, se comprovada a violação dos dados pessoais do consumidor sem o seu consentimento ou base legal.

Para Laura Mendes (2014), o importante papel de aplicar o direito à reparação do consumidor, considerando os danos patrimoniais e morais, cabe exclusivamente ao Poder Judiciário. Também, somente o Judiciário pode cumprir a crucial função prevista no artigo 51 do Código de Defesa do Consumidor, qual seja a declaração de nulidade das cláusulas abusivas nos contratos de consumo, que violem a privacidade do consumidor.

Para a autora ainda é possível realizar um controle das cláusulas contratuais referentes à privacidade com base no artigo 51, IV, XV e §1º, isso é, se as cláusulas estabelecerem “obrigações iníquas, abusivas, que coloquem o consumidor em desvantagem exagerada” forem “incompatíveis com a boa fé” ou “estiverem em desacordo com o sistema de proteção ao consumidor”.

A LGPD, em seu capítulo VIII, trata da fiscalização, trouxe artigos que expõem a questão das sanções administrativas aos agentes de tratamento de dados, em razão do cometimento de infrações às normas previstas nesta Lei. O artigo 52 explana, em seus incisos, as sanções administrativas pertinentes, prevendo advertência, multa simples, multa diária, suspensão do funcionamento do banco de dados a que se refere à infração pelo período de até seis meses, suspensão do exercício da atividade de tratamento de dados pessoais, dentre outras sanções. (BRASIL, Lei 13.709, 2018).

Por fim, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais também prevê outro aparato de salvaguarda e preservação ao direito da proteção dos dados pessoais. O artigo 53 da Lei 13.709 (BRASIL, 2018) menciona a possibilidade de um regulamento próprio relativo às sanções administrativas decorrentes de infrações a lei, que será definido pela Autoridade Nacional da proteção de dados, como se lê:

A autoridade nacional definirá, por meio de regulamento próprio sobre sanções administrativas a infrações a esta Lei, que deverá ser objeto de consulta pública, as metodologias que orientarão o cálculo do valor-base das sanções de multa.

§ 1º As metodologias a que se refere o caput deste artigo devem ser previamente publicadas, para ciência dos agentes de tratamento, e devem apresentar objetivamente as formas e dosimetrias para o cálculo do valor-base das sanções de multa, que deverão conter fundamentação detalhada de todos os seus elementos, demonstrando a observância dos critérios previstos nesta Lei.

§ 2º O regulamento de sanções e metodologias correspondentes deve estabelecer as circunstâncias e as condições para a adoção de multa simples ou diária.

5 Conclusão

O artigo não pretende esgotar o tema, mas buscou demonstrar a evidente evolução social, impulsionada pelos avanços tecnológicos, transportaram a humanidade para uma Era Digital.

O Direito Digital passou então a ser uma nova realidade, não se limitando ao estudo específico de instrumentos de informática jurídica, sendo assim, um fenômeno complexo que compõe o conjunto normativo de aplicações, processos e relações jurídicas iniciadas pela necessidade de regulamentação do direito às relações que ocorrem de modo virtual.

Destaca-se que as interações sociais no meio digital são amplas, elas também estão sendo expandidas pelo novo contexto trazido pela pandemia, assim, o crescimento das interações sociais com os meios digitais consequentemente geram situações com reflexos penais, consumeristas e civis que precisam receber a tutela do Estado.

Considerando os novos desafios que o ordenamento jurídico começou a enfrentar, principalmente com o tratamento dos dados informatizados, o direito à privacidade passou a ser componente indispensável a proteção dos dados pessoais.

Verificou-se que, diante as inúmeras novidades advindas das relações cibernéticas, como o direito brasileiro se posicionou para garantir a segurança e a proteção da personalidade de cada indivíduo, contidas no grande volume de informações que detêm características pessoais por meio da Nova Lei Geral de Proteção de Dados.

Constatou-se que a Lei nº 13.709/2018 procurou resguardar o direito à privacidade de cada cidadão que faz uso de instrumentos detentores de dados pessoais, por meio do devido tratamento de dados, fiscalizações necessárias, organização do âmbito de aplicação, entre outros. Concluindo-se, ainda, que a Lei Geral de Proteção de Dados apresenta enorme importância social, como meio imprescindível para a preservação do direito à privacidade.

Referências

BARROSO, L. R.. Colisão entre Liberdade de Expressão e Direitos da Personalidade. Critérios de Ponderação. Interpretação Constitucionalmente adequada do Código Civil e da Lei de Imprensa. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 235, p. 1-36, jan. 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/about/contact>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Trad. Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BEDENDO, Thaynara Zanchin; PEGORARO JUNIOR, Paulo Roberto. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais nas Relações do Comércio Eletrônico (LEI N. 13.709/2018). **Academia.edu**. Disponível em: <https://www.academia.edu/43035729/Lei_Geral_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_de_Dados_Pessoais_nas_rela%C3%A7%C3%B5es_do_com%C3%A9rcio_eletr%C3%B4nico>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BENNETT, Colin. **Regulating privacy**: data protection and public policy in Europe and the United States. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1992.

BIONI, Bruno Ricardo. **Proteção de Dados Pessoais**: a função e os limites do consentimento. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.387/DF. Plenário, maio de 2020. **REDIR STF**. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754357629>> Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF suspende compartilhamento de dados de usuários de telefônicas com IBGE. **Notícias STF**. Disponível em: <www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442902>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 13.709/18**. 29 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

BRASIL. **Lei 8.078/11**. 29 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais**. Roma. 4 de novembro de 1950. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=536&IID=4>> Acesso em: 25 ago. 2021.

COTS, Márcio; OLIVEIRA, Ricardo. **Lei geral de proteção de dados pessoais comentada**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

DE LA CUEVA, Pablo Lucas Murillo. La construcción del derecho a la autodeterminación informativa. **Revista de Estudios Políticos**, Madrid, 104, p. 38, abr./jun. 1999.

DONDA, D. Guia Prático de Implementação da LGPD. São Paulo: Labrador, 2020.

DONEDA, Danilo. **Da privacidade à proteção de dados pessoais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

EUROPA. Parlamento Europeu e Conselho Europeu. **Diretiva Europeia 95/46/CE**. Publ. 24 de Outubro de 1995. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A31995L0046>> Acesso em: 27 ago. 2021.

GEDIEL, José Antônio Peres; CORRÊA, Adriana Espíndola. Proteção jurídica de dados pessoais: a intimidade sitiada entre o Estado e o mercado. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 47, p. 146, 2008.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**, 32ª edição revista, Rio de Janeiro: Forense, 2002.

LISBOA, Roberto Senise. Boa-fé e confiança na Lei Geral de Proteção de Dados brasileira. **Revista do Advogado**, São Paulo, n. 144, p. 6-11, 2019.

LOPEZ, Tereza Ancona. Responsabilidade civil na sociedade do risco. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 105, jan./dez. 2010.

Madeira, Mariana Gonçalves. Economia criativa: implicações e desafios para a política externa brasileira. Brasília: FUNAG, 2014.

MENDES, Laura Schertel. **Privacidade, proteção de dados e defesa do consumidor**: linhas gerais de um novo direito fundamental. São Paulo: Saraiva, 2014.

MORAES, Maria Celina Bodin de. LGPD: um novo regime de responsabilização civil dito “proativo”. **Revista Civilística**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://civilistica.com/lgpd-um-novo-regime/>> Acesso: 12 jul. 2021.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

OLIVO, Mikhail Vieira Cancelier de. PILATI, José Isaac. A Privacidade como um Bem Coletivo Constitucional: Reflexões a Partir do Caso Snowden. **Cadernos Jurídicos**, São Paulo, ano 21, n. 53, p. 35-48, Jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Cad-Juridicos_n.53.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 27 ago. 2021.

PAIVA, Mario Antonio Lobato de. Primeiras linhas em Direito Eletrônico. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 8, n. 61, 1 jan. 2003. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3575>> Acesso em: 27 ago. 2021.

PALUDETTO, V.; BARBIERI, H. S. **Guia Sobre a Nova Lei Geral de Proteção de Dados**. Edição do Kindle, 2019.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Direito Digital**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: <<https://app.saraivadigital.com.br/leitor/ebook:604554>> Acesso em: 11 mai. 2020.

RÁO, Vicente. **O direito e a vida dos direitos**, 4ª. ed. São Paulos: Revista dos Tribunais, 1997.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**, 26ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SERPRO. Objetivo e abrangência da LGPD. **Serpro**. Disponível em: <<https://www.serpro.gov.br/lgpd/menu/tratamento-dos-dados/objetivo-e-abrangencia-da-lgpd#:~:text=A%20Lei%20Geral%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o,da%20personalidade%20de%20cada%20indiv%C3%ADuo>> Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

ZANATTA, Rafael A. F. A proteção dedados pessoais entre leis, códigos e programação: limites do marco civil da internet. In: DE LUCCA, Newton et al. **Direito e Internet III: Marco Civil da Internet**. São Paulo: Quartier Latin, 2015, p. 447- 470.

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
- v. 13, n. 29, janeiro a abril de 2021 – 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 Nezahualcōyotl - Nezahualcōyotl, 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