

ISSN 2237-8049 Online

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 14, Número 34, setembro a dezembro de 2022



**UniLaSalle**  
Rio de Janeiro

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

UNILASALLE-RJ  
Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar  
Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro  
Brasil  
CEP 24.240-030

Link:

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

E-mail: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto:rcd.uni@lasalle.org.br)

2022



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

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

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

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

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

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

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

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

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

Solicita-se permuta / Exchange requested.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro  
Universitário La Salle do Rio de Janeiro. V. 14, n. 34 (set./dez. 2022). Niterói, RJ,  
2022 [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

UNILASALLE-RJ

*Jardelino Menegat* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

UNILASALLE-Canoas

*Paulo Fossatti* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS, Brasil.

EDITORA

*Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles* – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSULTORES EDITORIAIS

*Sergio de Souza Salles* – Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil.

*Marcelo Maia Vinagre Mocarzel* – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

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

*Angelina Accetta Rojas* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Cristina Maria D'Ávila Teixeira* – Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia, BA.

*Diego Caetano* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Dirléia Fanfa Sarmiento* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

*Jardelino Menegat* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*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; 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; Universidade Estadual do Ceará, CE.

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

*Naura Syria Carapeto Ferreira* – Universidade Federal do Paraná; Universidade Tuiuti, PR.

*Paula de Castro Brasil* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Paulo Fossatti* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

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

*Ronaldo Rosas Reis* – Universidade Federal Fluminense, RJ.

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

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

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

*Antonio Vítor Nunes de Carvalho* – Universidade de Aveiro, Portugal.

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

*Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa* – Universidade de Algarve e de Évora, Portugal; Universidade de Huelva, Espanha.

*Edgar Genuíno Nicodem, fsc* – Conselho Região Latino-Americana Lassalista.

*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 Rodríguez Gálquez* – Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

EDITORIAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

*Anna Cristina Costa Farias e Rafael Pinheiro*

ASSESSORIA DE EDIÇÃO

*Anna Cristina Costa Farias*

REVISÃO

*Rodrigo Monteiro*

EDITORA

Unilasalle Canoas, RS.

**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 ..... 10**

**Futebol feminino: desafios e estratégias de enfrentamento de um time de Manaus..... 11**

*Women's soccer: challenges and coping strategies of a team from Manaus*

Elaine Regina de Almeida Batista  
Universidade do Estado do Amazonas, AM, Brasil.  
Daniel Cerdeira de Souza  
Universidade Federal do Amazonas, AM, Brasil.

**Medidas protetivas de urgência da Lei Maria da Penha: uma revisão da literatura..... 28**

*Protective emergency measures of the Maria da Penha Law: an integrative literature review*

Adriana Barros Norat  
Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.  
Sílvia dos Santos de Almeida  
Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.  
Rodolfo Gomes do Nascimento  
Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.  
Simone Souza da Costa Silva  
Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

**Representações sociais sobre a gravidez na adolescência nos estudos da psicologia..... 45**

*Social representation about the pregnancy in the adolescence in the studies of psychology*

Kathleen dos Santos Silva  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.  
Zaira de Andrade Lopes  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

**Concepções de professores da educação básica Municipal de Teresina – Piauí sobre a práxis docente..... 65**

*Conceptions of teachers of Municipal elementary education of Teresina - Piauí about teaching praxis*

Charle Ferreira Paz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, PI, Brasil.

Maria Divina Ferreira Lima

Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil.

**Repensando a ideia de normal e patológico na educação – contribuições do pensamento de Canguilhem..... 80**

*Rethinking the idea of normal and pathological in education – contributions of Canguilhem's thought*

Ronaldo Manzi

Faculdade de Inhumas, GO, Brasil.

**Principais mudanças percebidas pelos pais relacionadas às práticas educativas parentais no contexto da covid-19..... 97**

*Main changes perceived by parents related to parental educational practices in the context of covid-19*

Jerusa Lorenzetti da Silva

Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, Brasil.

Rosa Cristina Ferreira de Souza

Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, Brasil.

**Inserindo o conhecimento dos chondrichthyes na educação básica através de vídeo de educação oceânica..... 119**

*Inserting the knowledge of chondrichthyes in basic education through ocean education videos*

Marcele Moura Vicente

Instituto Mar Adentro, RJ, Brasil.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Caio Henrique Gonçalves Cutrim

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Lúcio Paulo do Amaral Crivano Machado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Compartilhamento de informações e conhecimento: desafios educacionais, tecnológicos e familiares em tempos de pandemia... 136**

*Knowledge and information sharing: educational, technological, and household challenges in pandemic times*

Miriam Aparecida Beckhauser Alves

Unicesumar, PR, Brasil.

Taymara Stephany Medina

Unicesumar, PR, Brasil.

Viviane Sartori

Unicesumar, PR, Brasil.

Leticia Fleig Dal Forno

Unicesumar, PR, Brasil.

**Atuação da coordenação pedagógica: implicações nos processos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva..... 152**

*Performance of pedagogical coordination: implications in the teaching-learning processes in inclusive education*

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil.

Ronilson Ferreira Freitas

Universidade Federal do Amazonas, AM, Brasil.

Maria Louize de Almeida Lobato

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, Brasil.

**A inserção de profissionais com deficiência no ambiente escolar profissionalizante: uma análise prática normativa..... 173**

*The insertion of professionals with disabilities in the professional school environment: a normative practical analysis*

Josemar Coelho Felix

Instituto Federal de Minas Gerais, MG, Brasil.

Niltom Vieira Junior

Instituto Federal de Minas Gerais, MG, Brasil.

**O atendimento psicoterapêutico de pessoas surdas: desafios e possibilidades da comunicação em libras..... 187**

*Psychotherapeutic care for deaf people: challenges and possibilities of communication in libras*

Lucas Alexandre Jorge

Faculdades Integradas de Jaú, SP, Brasil.

Elaine Cristina Gardinal Pizato

Faculdades Integradas de Jaú, SP, Brasil.

Viviane Rodrigues

Faculdades Integradas de Jaú, SP, Brasil.

<b>Gestão de canteiro de obras: diretrizes para capacitação na construção civil.....</b>	<b>204</b>
<i>Construction site management: guidelines for training in civil construction</i>	
Felipe da Conceição Dias Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Maria Iaponeide Fernandes Macêdo Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Paula de Castro Brasil Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Gisele Duarte Caboclo Antolin Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
<b>Consensualidade na justiça 100% digital: problemas e perspectivas.....</b>	<b>221</b>
<i>Consensuality in 100% digital justice: problems and prospects</i>	
Marcelo Pereira de Almeida Universidade Católica de Petrópolis e Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil. Adriano Moura da Fonseca Pinto Universidade Estácio de Sá, RJ, Brasil. Klever Paulo Leal Filpo Universidade Católica de Petrópolis e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	
<b>Análisis comparativo de la normativa relativa a la atención a la diversidad en educación infantil.....</b>	<b>235</b>
<i>Comparative analysis of the regulations related to attention to diversity in early childhood education (Spain)</i>	
María Ángeles Fernández Vilar Universidad de Murcia, España. María del Mar Bernabé Villodre Universidad de Valencia, España.	
<b>Dignity is said in many ways: a re-reading based on Thomas Aquinas.....</b>	<b>271</b>
<i>A dignidade diz-se de muitos modos: uma releitura baseada em Thomas Aquinas</i>	
Sergio de Souza Salles Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil. Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Gianfranco Longo Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Bari, Puglia, Itália.	
<b>Employment politics while employing people with health handicaps in the Czech Republic.....</b>	<b>287</b>
<i>Política de emprego, empregando pessoas com deficiências de saúde na República Tcheca</i>	
Lukas Starek Univerzita Jana Amose Komenského Praha, República Tcheca.	



- Dissemination of pedagogical practices to build the success of young teachers in Russia..... 303**  
*Divulgação de práticas pedagógicas para construir o sucesso de jovens professores na Rússia*  
 Amina Yakhyaeva  
 Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia.  
 Isita Muskhanova  
 Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia.
- Mencius' method of educating people: content and approach to educating Vietnamese people in the current context of innovation and global integration..... 310**  
*Método mencius de educação das pessoas: conteúdo e abordagem para educar os vietnamitas no contexto atual de inovação e integração global*  
 Tran Mai Uoc  
 Banking University of Ho Chi Minh City, Vietnam.
- Necessity for the policy to reinforce the role of universities from innovative startup competitions at the innovative startup ecosystem in Vietnam..... 325**  
*Necessidade da política reforçar o papel das universidades a partir de competições de startup inovadora no ecossistema das startups inovadoras no Vietnã*  
 Hoang Thi Bao Thoa  
 Vietnam National University, Hanoi, Vietnam.  
 Phan Quoc Nguyen  
 Vietnam National University, Hanoi, Vietnam.
- The effect of social skills training program on the social skills perceptions of sports students..... 335**  
*O efeito do programa de treinamento de habilidades sociais sobre as percepções de habilidades sociais dos estudantes de esportes*  
 Tugce Emine Turgut  
 Ege University, Bornova, İzmir, Turkey.  
 Aylin Zekioglu  
 Celal Bayar University, Manisa, Turkey.  
 Melih Balyan  
 Ege University, Bornova, İzmir, Turkey.  
 Ibrahim Dalbudak  
 Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey.

<b>Legal practice, gender gap and perfecting gender equality policy in Vietnam.....</b>	<b>353</b>
<i>Prática legal, gap de gênero e aperfeiçoamento da política de igualdade de gênero no Vietnã</i>	
Vu Hong Van University of Transport and Communications, Hanoi, Vietnam.	
<b>A study on the learning attribution of Chinese language majors in a university in Ho Chi Minh City, Vietnam.....</b>	<b>365</b>
<i>Um estudo sobre a atribuição do aprendizado de habilitações em língua chinesa em universidade na cidade de Ho Chi Minh, Vietnã</i>	
Luu Hon Vu Ho Chi Minh University of Banking, Ho Chi Minh City, Vietnam.	
<b>Content analysis of textbooks (political knowledge, applied economics, organization and management) of Austria's high school course on the main and basic principles of social responsibility.....</b>	<b>377</b>
<i>Análise de conteúdo dos livros didáticos (conhecimento político, economia aplicada, organização e gestão) do curso de ensino médio da Áustria sobre os princípios principais e básicos da responsabilidade social</i>	
Ghasem Nahaei Islamic Azad University, Tabriz, Iran Mehran Samadi Islamic Azad University, Tabriz, Iran	
<b>Normas para publicação .....</b>	<b>395</b>
<i>Guidelines for publication .....</i>	<b>402</b>

## Editorial

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é a mais importante publicação *open access* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. Conhecida também por sua sigla, RCD, a revista recebe regularmente em fluxo contínuo artigos das mais diversas áreas de conhecimento com pesquisas, aplicações e debates caros sobretudo às áreas de Educação, Ensino e Interdisciplinar.

A RCD encontra-se atualmente indexada em diversas bases internacionais, dentre as quais se destacam Web of Science, REDIB, LatIndex, DOAJ, Dialnet, Google Scholar, atendendo assim um dos mais valiosos requisitos de qualificação da CAPES.

A qualidade dos artigos publicados nesta edição, assim como ao longo dos anos, demonstra a valorização da UNILASALLE-RJ para com a pesquisa acadêmica, assim como seu compromisso com a educação, proteção e garantia dos direitos humanos.

Neste 34º número incluem-se artigos de pesquisadores brasileiros e um número cada vez maior de artigos de autores estrangeiros de diversos países, reafirmando o compromisso editorial com a internacionalização da RCD.

Denise Salles  
Editora

# Futebol feminino: desafios e estratégias de enfrentamento de um time de Manaus

## *Women's soccer: challenges and coping strategies of a team from Manaus*

Elaine Regina de Almeida Batista\*

Daniel Cerdeira de Souza\*\*

### Resumo

O Brasil é um país em que o futebol é interligado à identidade nacional, mas esse ainda é um lugar a ser conquistado e ressignificado para as mulheres praticantes deste esporte. Desse modo, essa pesquisa se propôs a compreender os desafios vivenciados por um grupo de mulheres jogadoras de futebol profissional na cidade de Manaus. Utilizamos a abordagem qualitativa e a coleta de dados foi feita através da entrevista semiestruturada. Participaram cinco mulheres jogadoras profissionais de um dos principais clubes de futebol da cidade e a análise dos dados usufruiu do modelo de análise de conteúdo. Como resultados, construímos cinco categorias: 1) A descoberta; 2) A inserção no futebol profissional; 3) As dificuldades e o ser mulher no futebol e 4) As estratégias de enfrentamento. Os resultados mostraram que os desafios das jogadoras estão concentrados em perspectivas de gênero, ou seja, o 'ser mulher no futebol' e que elas utilizam de estratégias de enfrentamento variadas para melhorar e manter o seu rendimento em campo. Pretendeu-se com esta pesquisa dar visibilidade ao universo das mulheres jogadoras profissionais de futebol feminino para que haja reconhecimento e incentivo por parte dos investidores, patrocinadores e apoiadores do futebol.

**Palavras-chave:** Futebol; Feminino; Mulheres jogadoras; Futebol Profissional.

---

\* Psicóloga pós-graduada em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), AM, Brasil; E-mail: [reginaelaine@gmail.com](mailto:reginaelaine@gmail.com)

\*\* Doutor em Psicologia Social e Cultura pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professor na Universidade Federal do Amazonas na área de Psicologia Clínica - Terapia Cognitivo Comportamental, Manaus, AM, Brasil; E-mail: [dancerdeira01@gmail.com](mailto:dancerdeira01@gmail.com)

## Abstract

Brazil is a country where soccer is interconnected to national identity, but this is still a place to be conquered and re-signified for women who practice this sport. Thus, this research aimed to understand the challenges experienced by a group of women professional soccer players in the city of Manaus. The qualitative approach was used and the data collection was done through the semi-structured interview. Five female professional players participated from one of the city's leading soccer clubs and the analysis of the data took advantage of the content analysis model. As a result, we have built five categories: 1) The discovery; 2) Integration into professional soccer; 3) The difficulties and being a woman in soccer and 4) The strategies of confrontation. The results showed that player's challenges are concentrated on gender perspectives, that is, the 'being a woman in soccer' and that they use varied coping strategies to improve and maintain their performance in the field. The purpose of this research was to give visibility to the universe of women professional soccer players so that there is recognition and encouragement from investors, sponsors and supporters of soccer.

**Keywords:** Soccer; Female; Women players; Professional Soccer.

## Introdução

O futebol é um arquétipo cultural incontestável da sociedade brasileira, o qual é responsável por movimentos coletivos de grandes dimensões. Milhões de pessoas, de variadas classes sociais, se juntam em estádios ou em volta de um rádio ou televisão para constituírem a torcida pela vitória de seus times em várias partes do país (SOUZA, 2008).

Este esporte é uma forma de expressão sociocultural do povo brasileiro que articula significações e media relações que vão além de simples manifestações esportivas. Os brasileiros são basicamente obrigados a escolher um time de futebol desde quando nascem e crescem tendo que "torcer" para um time, mesmo que não acompanhe com muita frequência ou não goste do esporte, pois isto é uma maneira de identificação com a comunidade (CHAVES, 2013).

Há muito tempo, as mulheres têm estado presentes no futebol brasileiro, comparecem aos estádios, são espectadoras dos campeonatos, mantêm as notícias esportivas em dia, compartilham estas notícias, treinam, comentam, tornam-se técnicas, árbitras, fazem parte das equipes técnicas, entre outros, se apresentam com frequência no mundo do futebol e isso já não tem sido tanta novidade. Algumas destas mulheres claramente vão contra às convenções que foram designadas para o seu corpo e seu comportamento, contestando a hegemonia esportiva masculina que foi histórica e culturalmente moldada, além de enfrentarem preconceitos e formas de poder que estão atreladas a eles (GOELLNER, 2005).

De acordo com Sardinha (2011), existem algumas organizações que fazem o regulamento, a organização e apoiam o futebol no Brasil e no mundo. A mais conhecida dentre elas é a FIFA (Federação Internacional de Futebol) e ela tem o foco voltado para elaborar suas próprias competições internacionais e organizar o futebol em todo o mundo, expandindo e agregando os valores culturais da sociedade, incluindo a educação e aspectos humanitários por meio do desenvolvimento das suas atividades. No Brasil, é a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) que lidera, regula e fomenta a prática do futebol. Ambas organizações têm um comitê específico para a programação das copas do mundo de futebol feminino profissional, incluindo os grupos sub-17 e sub-20 (grupos com idade até dezessete e até vinte anos respectivamente).

Mas, mesmo existindo o gerenciamento o futebol feminino, esse gerenciamento tem atravessamentos de gênero: enquanto a seleção brasileira masculina participa dos jogos mundiais, causando um enorme impacto cultural no país, onde não há outra atividade cultural que represente melhor o patriotismo e o civilismo da população brasileira, a presença de mulheres raramente é abordada na história do futebol no Brasil. De um modo geral, a participação e a trajetória da mulher brasileira no futebol tem aspecto de um crescimento vagaroso em referência aos países europeus que buscam a realização de campeonatos, e, ainda assim, é notado que o investimento financeiro não se aproxima daquele do futebol masculino (SOUZA, 2008).

No começo da prática do futebol no Brasil, o esporte já era percebido como majoritariamente masculino. As mulheres que praticavam esse esporte eram sujeitas à discriminação e forte preconceito. Toda a trajetória do futebol foi vivenciada de modo diferente pelos homens, que, desde sempre, recebem incentivos, enquanto as mulheres eram consideradas não dignas ou inadequadas para o esporte. Bruhns (2000) afirma que enquanto o futebol começava a ser praticado por homens da elite no fim do século XIX em São Paulo e Rio de Janeiro, o público feminino que aderiu à prática fazia parte das classes mais desfavorecidas. Segundo essa mesma autora, foi apenas um passo do preconceito social para o esportivo. Dessa forma, os aspectos do estereótipo da mulher que praticava o futebol estavam caracterizados por dupla discriminação.

A literatura diverge em muitos pontos no que tange sobre os primórdios do futebol feminino, porém Unzelt (2002) conta que a primeira partida de futebol feminino aconteceu em 1921 e que a prática do futebol para as meninas e mulheres, sempre foi dificultosa, pois elas sempre passaram por desafios ao tomarem a decisão de ingressarem neste esporte. Em 1941, no Brasil, foi instaurado o Decreto-Lei 3.199-2, em que no artigo 54 falava que: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza devendo, para esse efeito, o Conselho Nacional de Desportos (CDN) baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. Pisani (2014) relata que o decreto foi instaurado perante a ideia, dentre outras, de que preservaria a saúde reprodutiva das mulheres, pois entendia-se que uma forte pancada no ventre seria capaz de deixá-las inférteis.

Já Morel e Salles (2006) explicaram que a primeira partida de futebol feminino na verdade, aconteceu antes, em 1895, quando disputaram as seleções da Escócia e da Inglaterra, e o primeiro jogo internacional foi em 1920 entre as seleções da Inglaterra e da França. Uma reportagem do jornal O Globo em 1976 chamou a atenção para a prática do futebol feminino de praia no Leblon (RJ) e era possível até já serem identificadas por alguns nomes de times. Mas de fato foi somente em 1979 que a deliberação do Decreto-Lei 3.199-2 (que as proibiu de jogar) foi revogada.

Franzini (2005) verifica então que das poucas referências encontradas na historiografia futebolística, o futebol feminino teve duas rápidas passagens intercaladas por quase meio século. O futebol feminino não teve e não tem o mesmo tratamento, movimentação e suporte como tem o futebol masculino. A história e a luta das mulheres para sua inserção nesse esporte em um país marcado pela discriminação, pois a representação masculina instituída e frequentemente reafirmada no decorrer da história do futebol no Brasil, permite que grande parte das mulheres nem se reconheçam no jogo, pois é considerado “coisa de homem”.

Além de que de acordo com Morel e Salles (2006) não é possível relatar a história do futebol feminino brasileiro apenas através do futebol de campo, mas sim também pela prática

do futebol na praia, do futebol *society* e do futebol de salão, pois eles constataram que a história da mulher no futebol brasileiro é um resultado dessas quatro possibilidades, já que não havia equipes o suficiente para cada possibilidade, portanto, uma mesma mulher jogava em várias modalidades.

Falando de um país como o Brasil, o futebol é um fator discursivamente atrelado à identidade nacional. Então se faz necessário pensar o quanto esse lugar ainda é, para as mulheres, um lugar a ser conquistado e também ressignificado, pois alguns sentidos são necessários serem visualizados também como ambiente para a mulher. Pois ainda que as mulheres tenham praticado futebol no século XX, é nítido que a prática feminina foi significativamente menor que a masculina na história (GOELLNER, 2005).

A falta de estrutura dificulta para as mulheres a sobrevivência através do esporte, com isso, se apresenta como algo que ainda precisa de atenção e visibilidade no que tange à estruturação e à profissionalização. Um projeto de lei enviado à Secretaria de Políticas para Mulheres sobre a profissionalização do futebol praticado pelas mulheres no Brasil previa sobre os direitos trabalhistas destas atletas, como a aposentadoria e o 13º salário. Sancionada em 2015, o que essa lei obriga é que os clubes que desejarem renegociar suas dívidas com o Estado, terão que investir parte da sua receita em categorias de base e acompanhamento do futebol feminino (ANJOS et. al. 2018).

Generoso (2016) também afirma que o futebol deve ser vendido de forma rápida, onde as transmissões de competições masculinas são cheias de propagandas de patrocinadores. Os times têm a receita de milhões em direitos de transmissão dos jogos, além de todo o *merchandising* na vestimenta dos clubes, entre outros. Já no futebol feminino é notado que esse investimento financeiro não existe. As remunerações dos jogadores homens chegam à faixa dos milhões, rendendo mais lucros às equipes. Além disso, o futebol masculino tem uma visibilidade maior, tem mais telespectadores e move a receita bem mais que o futebol feminino, o qual possui incentivos precários, quando possuem.

O futebol feminino brasileiro é pouco consumido porque está interligado histórica e culturalmente aos preconceitos de gênero, que, dentre outros fatos, fez com que mulheres se mantivessem distantes do futebol por muitos anos. Dessa maneira, para que o futebol feminino engrene, é preciso haver consumo, e para que exista o consumo, é necessário ter algum incentivo ou oferta (seja em produtos, equipes, competições) e assim que ocorrer o investimento, deve haver uma demanda. Entretanto, para que aconteça a demanda de consumo dessa modalidade, as jogadoras são orientadas pelos patrocinadores e diretores que se apresentem da forma mais próxima da normatividade feminina, tanto dentro como fora de campo, porque assim haverá desmistificação da ideia de que a jogadora de futebol não se cuida e/ou não cuida da aparência física (SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016).

A partir do exposto, o objetivo desta pesquisa foi compreender os desafios vivenciados e as estratégias de enfrentamento adotadas por um grupo de mulheres jogadoras de futebol profissional de um time de Manaus. A realidade local aponta que, em meados dos anos 60, houve um alto fluxo de contratações de atletas da modalidade masculina de outros estados para os times locais e isso contribuiu para o desprestígio do atleta regional e conseqüentemente a não valorização do futebol amazonense até os dias de hoje, fazendo com que restassem apenas dois clubes, o Manaus e o Nacional que representassem o estado na série D do campeonato brasileiro, mas diferente dessa realidade, o futebol feminino no Amazonas possui um time entre os melhores clubes do país, o qual faz parte da série A do campeonato brasileiro feminino,

competindo no campeonato da libertadores e sendo o clube anfitrião da competição realizada em Manaus. Além disso, adquiriu recordes de públicos e é atualmente o maior vencedor do campeonato estadual (LIMA; DANTAS, 2014).

## Método

Esta pesquisa fez uso da abordagem qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009) apontam que o foco da pesquisa de cunho qualitativo está concentrado na explicação dos motivos das coisas, sem quantificar os dados em análise, pois esses são considerados não-métricos. O modo de estudo aconteceu sob cunho exploratório, pois o intuito deste foi fornecer uma aproximação maior com o que é considerado problema, a fim de transformá-lo mais nítido ou de forma que consiga constituir hipóteses (CRESWELL, 2007; GIL, 2002).

A presente pesquisa foi realizada com o time de futebol feminino profissional Esporte Clube Iranduba da Amazônia, também conhecido como “Hulk da Amazônia”. Fundado em 2011, o time de futebol realiza seus treinos em centros de treinamento situados na cidade de Manaus. A pesquisa aconteceu nos jogos e treinos que foram realizados na cidade. A gestão do time emitiu um termo de anuência para que o estudo fosse realizado.

De modo geral, participaram da pesquisa cinco jogadoras, utilizando o critério de conveniência, em que as participantes foram selecionadas de acordo com sua disponibilidade em um momento determinado (GIL, 2002). Os critérios de inclusão foram: atletas jogadoras de futebol profissional feminino do Amazonas, a partir ou maiores de 18 anos. E os critérios de exclusão foram as atletas jogadoras profissionais de futebol feminino que decidiram desistir da pesquisa em qualquer momento. As jogadoras assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para darem o devido conhecimento acerca da pesquisa realizada, autorizando sua participação.

Como instrumento de coleta, foi utilizada a entrevista semiestruturada de maneira individual. Esse instrumento tem o objetivo de compreender determinada realidade em específico, usufruindo de um mapeamento de práticas, crenças e valores de atmosferas sociais específicas (DUARTE, 2004). Essas entrevistas foram gravadas em áudio com a permissão da entrevistada, resguardando sua identidade e, posteriormente, transcritas (os áudios foram descartados após isto). Nelas foram desenvolvidos diálogos com as participantes que abordaram tópicos em relação à temática deste artigo. Havia um roteiro de entrevista com questões-chave a serem discutidas. A entrevista foi realizada em data previamente estipulada pelas próprias participantes, em um local reservado, com duração que não ultrapassou 40 minutos.

Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Esse procedimento organiza-se em três fases: I) Pré-Análise: organização de todos os materiais utilizados da coleta dos dados (correspondente à leitura e à transcrição dos dados). II) Exploração do Material: que consiste nas operações de codificação em função das regras que já foram previamente formuladas (imersão nos dados para criar as categorias de análise). III) Tratamento dos Resultados: É a fase de análise propriamente dita, em que os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos (discussão dos dados).

Neste artigo, os nomes das atletas entrevistadas foram mantidos sob sigilo e para isso, esses mesmos nomes foram substituídos por pseudônimos que fazem referência a grandes nomes escalados na seleção brasileira de futebol feminino: Debinha, Andressinha, Marta,



Formiga e Barbara. O presente trabalho seguiu todos os critérios éticos propostos nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que direcionam o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos no Brasil, podendo ser consultado através do código aprovado pelo CEP da Universidade do Estado do Amazonas, no código CAAE: 28486520.6.0000.5016.

## Resultados e discussão

Caracterização das participantes:

Quadro 1 – Breve caracterização das participantes da pesquisa

Características	Debinha	Andressinha	Marta	Formiga	Bárbara
Cidade-natal	Barcarena-PA	Itacoatiara-AM	Manaus-AM	Urucurituba-AM	Manaus-AM
Idade	18	26	19	20	19
Fonte de renda (esportes)	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol e Jiu-Jitsu

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Percebeu-se no quadro 1 que mais da metade das entrevistadas nasceu e veio do interior de algum estado. Duas delas têm como cidade natal algum município interiorano do Amazonas e uma delas veio diretamente do interior do Pará para jogar futebol no Amazonas. Apenas duas delas nasceram na capital amazonense: Manaus. Outro ponto é que três das cinco entrevistadas têm idade não superior a vinte anos e estão iniciando suas carreiras no time de Manaus em questão. Outra questão é o fato da maioria das jogadoras ter como sua única fonte de renda a prática futebolística, sendo apenas uma a utilizar de sua aptidão em outro esporte para ter sua renda conquistada.

Aponta-se as categorias de análise que serão apresentadas, conforme metodologia proposta de Bardin (2009): 1) A descoberta; 2) A inserção no futebol profissional; 3) As dificuldades e o ser mulher no futebol e 4) As estratégias de enfrentamento.

### A descoberta

Todas as atletas entrevistadas contaram que gostam de praticar futebol desde criança e uma delas chega a brincar com a possibilidade de já gostar do esporte desde antes do seu nascimento.

Cara, acho que desde a barriga da minha mãe. Mas assim, uns 10 anos, assim. Não que eu assistia, mas que eu já jogava em frente de casa, com meus primos e tudo na rua, aqueles joguinhos mesmo com a garrafa, com qualquer coisa que desse pra jogar [...] eu acho que eu tinha o quê? Uns 12 anos, 11 anos, mais ou menos por aí, meu pai me levou pra assistir, e depois eu pude jogar com eles, entendeu? Tipo, cara, quando eu vi aquela grama assim, eu fiquei...tipo, encantada, sabe? (Bárbara).

O que se percebe sobre o contato inicial com o futebol é que esse ocorreu de forma circunstancial na rua ou em casa, ou até mesmo em espaços públicos, sem que algum profissional esteja presente para quaisquer orientações, o que configura uma iniciação esportiva sem caráter estruturado. Sabe-se que as motivações para o esporte podem surgir dentro da família ou entre amigos, e este fato é considerado como influência positiva e estimulante para a continuação na modalidade (COSTA et. al, 2018).

Abordando sobre esse âmbito familiar e entre amigos, outra jogadora comentou sobre como a descoberta para o mundo do futebol aconteceu para ela: “Desde criança, eu sempre joguei futebol, meu pai gostava que eu jogasse, sempre me incentivou” (Andressinha).

Vilani e Samulski (2002) consideram que a família é um espaço social primário, em que a pessoa pode desenvolver suas potencialidades acerca do esporte. O encorajamento dos membros familiares é essencial para que a prática do esporte, para o jovem, obtenha sucesso. Além de tudo, a família tem o papel de alçar valores e fornecer apoio psicológico (VILANI; SAMULSKI, 2002).

Eu comecei a gostar de futebol desde bebezinha, eu comecei a gostar de futebol desde quando eu achei a camisa do time que meu irmão torcia. Ele tinha 10 anos quando ele faleceu, e aí ele deixou um conjunto da roupa que ele torcia, né, do time que ele torcia, no caso o Vasco, ele torcia pro Vasco. E aí eu comecei a usar e comecei a assistir assim aos jogos de futebol, comecei a brincar com meus primos, com meus tios (Debinha).

No geral, os fatores motivacionais são os principais no quesito para a realização de toda e qualquer atividade motora ou cognitiva, proporcionando ao máximo uma boa aprendizagem. O esporte é um fenômeno que chama a atenção dos sujeitos na sociedade contemporânea e nela, além de instituições como a escola ou o clube esportivo, a família tem papel fundamental em relação ao desenvolvimento das suas habilidades na formação esportiva (VERARDI; DE MARCO, 2008).

Cabe pensar aqui em como a descoberta para o futebol rompe com determinados estereótipos de gênero. Butler (2011) articulou, em seus estudos, que gênero é algo constituído por vários atos performativos que se repetem no decorrer do tempo, sustentados pelos discursos – também repetitivos – que geram o gênero. Logo, gênero não é algo que alguém gerou individualmente para si mesmo, mas sim algo que é construído e instituído pela repetição aprimorada de atos performativos: o sujeito teatraliza em falas, gestos, movimentações e encenações que aparentam um gênero estabelecido. Dessa maneira, podemos perceber que o interesse de meninas pelo futebol rompe com a performatividade de gênero estipulada socialmente para as meninas.

Louro (2014) explica que, na antiguidade, havia “cuidados” sobre os corpos das crianças, a forma de andar e de sentar, os modos de utilizar lapiseiras e cadernos, em que eram colocadas as mãos e também os pés, diferenciando o menino ou a menina. É claro que, hoje em dia, essas recomendações de cuidado sobre os atos entraram em desuso, mas há outras regras e teorias que reproduzem uma necessidade de distinção entre os sujeitos.

A mesma autora questiona, então, sobre a naturalidade esperada com que meninos e meninas se separem em diversas atividades cotidianas; a naturalidade esperada da diferença de escolha de brinquedos baseada no sexo; e a expectativa de aptidão e desempenho em várias

atividades fundamentadas apenas nas características de cada gênero. Como explicar-se-ia, portanto, a “mistura” de meninos e meninas em atividades de brincadeira, trabalho, entre outros? (LOURO, 2014). Como poderia ser explicado que uma menina, “devendo” atender ao estereótipo de seu gênero – que envolve delicadeza e sutileza –, pudesse desenvolver interesse e aptidão para o futebol, um esporte que é rápido e cheio de impactos corporais? A ascensão, ainda que lenta, da descoberta do futebol para cada nova jogadora faz com que esse estereótipo do gênero feminino, aos poucos, se desfaça.

## A inserção no futebol profissional

A entrevistada Marta refletiu sobre as prévias motivações internas de se tornar uma jogadora profissional:

Olha, foi por etapas, porque assim... Como a gente sabe que não só aqui em Manaus, Amazonas, mas em todo o Brasil e em várias partes do mundo ainda tem muito preconceito com negócio de futebol e futsal feminino. Aí chegou uma época... Eu só fazia por diversão, tipo, eu só brincava, só ia pra me divertir, mas eu via que eu gostava demais daquilo, entendeu? Que eu queria pra minha vida mesmo (Marta).

A discussão acerca do trabalho no espaço do futebol feminino levanta questões para o debate sobre a atividade profissional dessas mulheres, pontuado de várias especificidades, derivadas de subsídios de gênero, trabalhistas e das próprias condições de atleta. Um desses pontos se refere ao regime e às condições de trabalho vividas por elas, as quais configuram a classe do trabalho informal. Essa classe, através de uma abordagem coloquial, seria tomada pela ausência da carteira de trabalho assinada e se pode considerar que a maior parte das jogadoras brasileiras de futebol usufrui desse trabalho informal (HAAG, 2018).

Outra entrevistada comentou sobre como aconteceu o chamado para praticar o esporte de modo profissional:

Aí, num joguinho, que eu fui em outra quadra, aqui perto também, um cara me chamou, sentou pra conversar e falou que tinha um time [...] que, até hoje, tem o futebol feminino aí. E falou que ia entrar nessa competição dessa quadra, né, e a gente meio que fez um acordo, ele já vinha me buscar em casa e tal. E a gente foi jogando outras coisas além disso, aí fui jogando com ele, jogando em outros times, depois mais que vim conhecer o Iranduba (Bárbara).

A fala de Bárbara traz reflexões de como para ela foi a inserção no futebol profissional e se percebe que o contratante do seu serviço fez o acordo de fornecer transporte para ela jogar pelo time. Silva (2012) explica que, no esporte futebol feminino, há ainda um déficit na infraestrutura e apoio financeiro, dificultando a criação e formação de uma equipe. O Brasil é um país que possui pouca estrutura para o futebol feminino, mesmo que atualmente já estejam acontecendo algumas mudanças acerca das determinações da FIFA (Federação Internacional de Futebol) e da CONMEBOL (Confederação Sul-Americana de Futebol) sobre as medidas tomadas em função da promoção da igualdade de gênero (ALMEIDA, 2018).

Algumas das jogadoras tiveram que sair de suas cidades natais para seguir a carreira profissional do futebol na capital e uma delas comenta como aconteceu:

Até então, eu tinha saído de Urucurituba pra jogar em Itacoatiara, no campeonato itacoatiarense, aí, de Itacoatiara, ela me convidou pra participar do time deles no campeonato Amazonense. Foi aí que fui jogar lá, aí com dois jogos contra o Iranduba, aí o técnico, o diretor técnico, se interessou muito pelo meu futebol, foi aí então que ele me ligou me lançando a proposta de jogar com eles e me tornar atleta profissional (Formiga).

Através das relações proporcionadas pelo futebol, algumas mulheres vêm questionando sobre os conceitos estabelecidos ao seu gênero, entendendo que as distinções entre o que é masculino e feminino são apenas uma distância construída tradicionalmente, que é útil somente para assegurar que um gênero seja superior ao outro. Essas relações funcionaram como base para que as mulheres jogadoras passassem a assumir um lugar mais atuante na sociedade, expandindo a sua presença nos espaços sociais devido à prática do esporte profissional (LIMA; SOUZA, 2016).

Isso, sobreviver daquilo! Tipo, meu Deus, eu quero ajudar minha família, fazendo isso que eu gosto, porque a melhor coisa que tem, mana, a gente saber que é uma diversão, mas que ao mesmo tempo se tornaria um trabalho, entendeu? [...] e pra mim foi, meu Deus, foi uma oportunidade bombástica porque nunca que eu iria achar na minha vida que eu ia conseguir uma bolsa num colégio particular através de futebol, e feminino ainda (Marta).

Em 3 de setembro de 2020, o jornal diário espanhol El País fez uma matéria sobre o anúncio da Confederação Brasileira de Futebol sobre a igualdade de pagamento de diárias e premiações para as seleções masculina e feminina. A correspondente conta que isto se deu por causa das contestações advindas das melhores jogadoras de futebol do mundo e acabou chegando ao Brasil, mesmo sendo um dos países considerados pouco igualitários. Tudo o que os jogadores homens recebem normalmente por convocação diária, as jogadoras mulheres passaram também a receber desde março de 2020 (GORTÁZAR, 2020).

A participação das brasileiras no mercado de trabalho cresce, incluindo as áreas anteriormente destinadas somente para os homens, como engenharia mecânica, carreira militar, transporte público, dentre outras. Isto se deve às mudanças emergentes nos últimos cinquenta anos no que tange os fatores sociais, econômicos e culturais. Apesar disto e de toda a legislação vigente, há várias barreiras impostas às mulheres e suas carreiras, o que culmina consequências negativas em sua ascensão e manutenção profissional (TEIXEIRA, 2019). No futebol feminino profissional, essa dinâmica não acontece diferente.

Divergente do futebol masculino, o futebol feminino não usufrui do mesmo contexto de valorização e reconhecimento social em razão da existência de relações de conflito de gênero, resultantes da inserção da mulher no universo esportivo, veementemente sustentado como de âmbito masculino. Nos esportes, em geral, onde os homens costumam desde sempre serem sua maioria, há o preconceito instaurado não somente por parte dos torcedores nas arquibancadas e mídia, mas também pelas corporações do esporte. Percebe-se isto pelas

menores premiações, menores salários, menos atenção por parte da mídia e campeonatos sem o devido investimento (FERREIRA, 2018).

## As dificuldades e o ser mulher no futebol

O dia-a-dia das atletas do time de Manaus se apresenta recheado de desafios e alguns deles são o forte calor da cidade, a saudade de casa e da família, e sobre todos esses obstáculos, elas relataram que é preciso ter muita vontade de praticar o esporte para conseguir ultrapassá-los.

Normalmente não é valorizado, não só aqui em Manaus, no Amazonas, mas em várias partes do mundo. No Brasil mesmo, não é tão valorizado quanto o masculino. Então, tipo assim acaba que a gente tem que ter uma motivação a mais, entendeu? A gente tem que querer mais do que normalmente qualquer outro esporte queria assim, sabe? A gente tem que querer muito mais, acho que é esse o ponto principal (Marta).

No que tange a essa vontade citada pela jogadora, Araújo (2005) conta que em vez de defender a igualdade pensando em ocupar os espaços dos homens se comportando como eles, as mulheres têm buscado a igualdade tendo o direito de serem diferentes deles. Acontece que a tendência é de que os homens ainda sejam melhor visibilizados do que as mulheres e elas precisem se esforçar o dobro para que possam conquistar seu lugar no mundo profissional.

Apesar do Brasil ser considerado como “O País do Futebol”, é curioso perceber que a palavra futebol é totalmente associada à prática do esporte pelos homens. Para que seja reconhecido como futebol praticado pelas mulheres, é necessário que seja acrescentado o termo feminino como complemento. Já em outros esportes, como o basquete e o vôlei, isto não acontece. Perante a esse fato, sabe-se que ainda se tem um obstáculo de gênero para ser ultrapassado (SOUZA; MAUX; REBOUÇAS, 2019).

Segundo Haddad e Haddad (2017), Judith Butler sustenta a fala de Simone de Beauvoir sobre a ideia de que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Dessa forma, Butler argumenta que gênero não é uma identidade permanente de onde surgem vários atos, e sim uma identidade que é desenvolvida no tempo, e que mesmo que cada pessoa nasça com seu sexo biológico definindo ali o sexo masculino e feminino, não se pode definir sobre o papel do homem e da mulher, pois esses últimos são constituídos culturalmente e sofrem mudanças de acordo com a sociedade e o tempo, logo, a pessoa é um sujeito histórico.

Judith Butler também considera que o gênero masculino e feminino são uma estrutura de poder, em que a fonte é heterossexual, impondo ao sujeito as definições baseadas na sua genitália. Logo, ao mesmo tempo em que o sexo nas concepções da biologia se apresenta como um atributo anatômico, nas concepções de gênero, faz-se referência ao que é masculino e o que é feminino como uma construção social. Dessa forma, a cultura estabelece práticas consideradas femininas ou masculinas, as quais podem ser entendidas como o que Butler denominou de performatividade. E se se está fora dos tais comportamentos estabelecidos, chama-se de heteronormatividade. Então, é percebido que a realidade não é descrita pela identidade e, sim, imposta (HADDAD; HADDAD, 2017).

Perante a tudo isto, ao mentalizar uma mulher praticando o futebol, esporte considerado masculino, tem-se uma visão de comportamento fora da norma estabelecida, já que primeiramente, para esta norma, a mulher não devia estar ocupando um espaço que não é seu e nem fazendo algo que não é apropriado para o seu gênero. Uma das atletas conta que o principal desafio dentro e fora de campo é justamente o preconceito de gênero:

Pra mim e para outras meninas o maior desafio é o preconceito contra o futebol feminino, né? Que há uma desigualdade muito grande, com o feminino a gente enfrenta preconceito fora e dentro de campo. O preconceito que a gente enfrenta é que eles falam que o futebol não é pra mulher, futebol é pra homem, a gente que joga é homem, é feio, isso não é pra gente, a gente tem que arrumar outra coisa pra fazer, essas coisas, sabe? (Debinha)

Outra também relata sobre o mesmo tipo de preconceito: “Em relação ao preconceito, eu sofri bastante, principalmente em questão de escola. A única menina que jogava, o “machinho” da turma, sabe? Vários outros” (Bárbara).

Segundo Goellner (2005), os argumentos sustentados por esse tipo de discursos estão baseados em uma representação essencialista dos gêneros, a qual mantém a ideia de que a cada sexo são atribuídos alguns aspectos que lhe são próprios e que esses o definem. Presume-se, então, que há a existência de uma determinada essência masculina e uma feminina que são vistas como naturais e imutáveis. Mediante a esta perspectiva, há uma que se opõe: o gênero é uma construção social e, por ser assim, considera diferenças significativas para cada uma das unidades binárias (feminino/masculino).

A conexão existente entre a prática do futebol com a identidade sexual da jogadora se dá por conta de uma interpretação errônea acerca dos significados de identidade sexual e de gênero. Quando uma mulher pratica esse esporte, está adentrando em um espaço considerado masculino. Entretanto, isso não quer dizer que acontece uma relação causal com a sua identidade sexual. O que ocorre é que a ligação entre identidade de gênero, sexo biológico e identidade sexual ainda está inserida como norma no mundo heterossexista, onde qualquer aspecto que fuja à esta norma é motivo para preconceito (BATISTA; DEVIDE, 2009).

Torcida, essas coisas todas assim, de vez em quando soltam, entendeu? Tipo um jogador masculino errar um gol, tipo, passa e esquece. A mulher errar um gol é porque ela não tinha que estar aí, tinha que estar na cozinha, entendeu? Como se a mulher tivesse que ser perfeita. Nós somos ser humano, né? Todo mundo erra (Andressinha).

Voser et. al. (2014) realizou um estudo de mensuração e comparação dos fatores motivacionais para o esporte em atletas masculinos e femininos da modalidade de futsal adulto. Refletiu que os atletas masculinos são melhores recompensados financeiramente e que, devido a isso, é possível que estejam melhor preparados fisicamente e mais preocupados com seu status e imagem. Nas médias dos oito fatores avaliados (status, equipe, forma física, energia liberada, outros/situacionais, habilidades, amigos e diversão) entre o masculino e o feminino, foi concluído que todas elas foram superiores para o gênero masculino.

Diferente do futebol masculino, o futebol feminino não se utiliza do mesmo ar de visibilidade e do mesmo reconhecimento social devido às relações de embate de gênero,

advindos da inserção da mulher no mundo do esporte, aquele que é culturalmente entendido como masculino. De outro modo, o preconceito está atrelado à necessidade de garantir a reprodução da representação feminina de maternidade e de cuidadora do lar, de forma que impeça e/ou atrase a quebra da ideia que mantém a divisão binária entre homem vinculado ao “sexo forte” e mulher vinculada a “sexo frágil” como a única validada pela visão da sociedade (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013).

A mesma atleta comenta ainda sobre essa ausência de visibilidade ser uma dificuldade:

Ah, a dificuldade, no futebol feminino tudo é muito dificultoso. Tipo, verba! Tudo é menor, a gente tem que se adaptar a uma coisa que no masculino tudo vem com mais visibilidade, tudo vem com mais facilidade, pra gente não. E além de tudo ainda tem o preconceito, né? Que mulher tem que tá na cozinha, mulher não tem que jogar bola, essas coisas (Andressinha).

A maior parte dos cargos ocupados nas federações e administrações dos clubes ainda é tomada por homens e todas as jogadoras entram em consenso ao afirmar que as maiores barreiras para o futebol feminino são: a falta de incentivo e o preconceito. Considera-se que há uma estrutura amadora nas ações das atletas, das federações e dos dirigentes dos clubes, fazendo com que essa seja uma das maiores dificuldades para que a modalidade seja profissionalizada. O modo como os agentes dominantes enxergam e gerem a modalidade demonstra desleixo na administração esportiva do futebol das mulheres, a falta de patrocínio, o desafio de sobreviver financeiramente do futebol e o de manter o condicionamento físico exigido resultam na manutenção do futebol feminino às margens da estrutura do esporte (SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016).

## As estratégias de enfrentamento

As variadas formas de pressão que uma atleta de alto desempenho vivencia, não somente na parte de competição - advindos da equipe técnica e de treinamento - e dos torcedores, mas também no meio familiar, podem gerar um nível elevado de estresse, se não for bem preparado psicologicamente. Essas formas também podem causar redução no desempenho da atleta já que está vinculado ao agravamento da tensão muscular e déficits de atenção. As estratégias de enfrentamento são ações conscientes, partes de um processo complexo e premeditado, com direção ao futuro e com objetivo de alívio em situações estressoras, as quais são inseparáveis da prática esportiva (RIZZATO et. al., 2016).

Uma das atletas entrevistadas conta como faz para lidar com os desafios vivenciados em seu cotidiano como jogadora de futebol:

Eu sempre deixei as coisas irem conforme o que Deus tem pra mim, entendeu? Eu sempre botei tudo na mão de Deus e, graças a ele, tudo eu conseguia lidar, tipo assim, tudo ele me dava resposta pra tudo. Se fosse como antes, eu saía 3 horas da madrugada, antes de eu sair eu falava "ô meu Deus, me guarda, me protege, guia meu caminho para que eu chegue bem e volte bem pra minha casa", e assim era [...] quando

me julgavam, eu parava, respirava e entregava tudo na mão de Deus, e tudo dava certo. (Debinha)

Crenças e práticas religiosas estão bastante associadas com boa saúde mental e física. Quanto ao envolvimento espiritual em relação a algumas doenças, vários estudos apontaram resultados positivos. Quanto ao envolvimento espiritual com relação à saúde psicológica, a maioria dos estudos interligam com um maior nível de satisfação com a vida, com a sensação da vida possuir um sentido e com um bem-estar. As estratégias de enfrentamento vinculadas à religiosidade e espiritualidade estão associadas a um melhor suporte social e baixos níveis de distúrbios emocionais (PANZINI; BANDEIRA, 2007).

Foi destacado também por uma jogadora a importância do suporte familiar no desempenho esportivo: “Eu sempre ligo pro meu pai antes do jogo, que é uma pessoa que tem me incentivado muito (Formiga).”

Em um estudo feito por Vissoci et. al. (2013), foi notado que as atletas de futebol sempre recorrem aos amigos e membros da família quando precisam de ajuda para saber lidar com as complicações da carreira futebolística. E, quando se trata da importância de pessoas em suas vidas, as atletas se referiram aos familiares como a chave principal das suas vidas. Esse suporte social advindo da base familiar pode estar interligado à ideia desta ser uma instituição provedora das primeiras formações de seu desenvolvimento, com a menor probabilidade de abandono repentino em situações complicadas.

Boa parte das atletas basearam suas estratégias de enfrentamento em ultrapassagem de obstáculos, sentindo-se desafiadas e estimuladas a obter melhor rendimento no desempenho sob pressão. Uma das jogadoras relatou:

Por mim passa por um ouvido e sai pelo outro, só que tem meninas que não, né? Tem o psicológico mais fácil e finda afetando, mas eu mesma eu finjo que nem ouço, entendeu? Já sei que quando eu entro em campo eu posso ouvir isso, nem toda vez, claro, a gente não ouve né, mas quando acontece é bola pra frente (Andressinha).

A característica psicológica que está orientada para a sensação de desafio e estímulo em consonância com o melhor rendimento em situações estressoras é fundamental para as atletas alcançarem ou manterem o seu alto rendimento, o qual se faz necessário na prática esportiva. Essas atletas, quando se deparam com momentos adversos, conseguem se sentir estimuladas para conseguir conquistar bons níveis de concentração e autoconfiança (RIZZATO et. al., 2016).

A gente tem que gostar real, tipo, demais mesmo. Tu tem que colocar na cabeça e falar "olha, eu vou passar por isso, isso e isso, mas porque eu gosto mesmo", porque tipo assim, se for uma pessoa que tá ali, mas começa a ver os problemas e sai, entendeu? Começa a ver e sai, então tipo assim tem que gostar mesmo! (Marta).

A jogadora Marta relata um querer elevado que também traz à tona a habilidade de autoconfiança, mas também de motivação. E esta última está muito mais conectada com a capacidade da atleta de acreditar nas suas potencialidades e com a sua permanência na positividade e concentração, mesmo em ocasiões turbulentas (RIZZATO et. al., 2016).



Todas as formas supracitadas de enfrentamento das jogadoras entrevistadas são oriundas de um posicionamento de investimento de tempo e disposição voltada para a qualidade técnica e tática da equipe, buscando fortalecer uma rede que propõe condições para se manterem nessa prática esportiva tradicionalmente masculina. Desta forma, conseguem, ainda que aos poucos, chacoalhar as atuais representações de gênero.

## Considerações finais

Ao término deste trabalho, podemos observar que os desafios vivenciados pelas mulheres jogadoras entrevistadas estão concentrados no ‘ser mulher no futebol’ e que elas utilizam estratégias de enfrentamento variadas para lidar com tais desafios.

Dentre as dificuldades identificadas do cotidiano dessas atletas, está o forte calor da cidade e também o fato de que algumas sentem saudade de casa e da família, pois saíram de suas cidades natais para serem inseridas no futebol profissional. Para conseguir adentrar nesse mundo futebolístico profissional, foi unânime a presença da ideia de que é necessário muita força de vontade para entrar e se manter na carreira deste esporte.

Apesar da participação das mulheres na prática do futebol ter aumentado nos últimos anos, ainda há vários obstáculos no caminho da carreira profissional das mulheres do futebol feminino no Amazonas. Desde o preconceito de gênero sofrido através da torcida e sociedade em geral até a diferença significativa nas remunerações quando comparadas às dos jogadores homens, as mulheres vivem uma época esportiva que já evoluiu bastante desde os tempos em que sequer poderiam jogar bola, mas que ainda precisam usar suas trajetórias para alçar voo na luta pela igualdade de gênero.

As limitações do estudo envolveram a dificuldade de encontrar as participantes, que, no caso, se dá por o futebol feminino ser pouco difundido na região. Dito isto, o presente estudo foi um recorte e mais pesquisas são necessárias para uma melhor compreensão dos desafios e das estratégias de enfrentamento das atletas mulheres no futebol feminino no contexto amazônico. Desta forma, faz-se necessário dar visibilidade ao universo das mulheres jogadoras profissionais de futebol feminino, para que assim haja reconhecimento e incentivo por parte dos investidores, patrocinadores e apoiadores do futebol.

## Referências

ALMEIDA, C. S. **Do sonho ao possível**: projeto e campo de possibilidades nas carreiras profissionais de futebolistas brasileiras. 2018, 254f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ANJOS, L. A.; RAMOS, S. dos S.; JORAS, P. S.; GOELLNER, S. V. Mudando cabeças, corpos e campos: a experiência do guerreiras Project no empoderamento de mulheres por meio do futebol. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 441-54, 2018.

ARAUJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicol. clín.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BATISTA, R. S.; DEVIDE, F. P. Mulheres, futebol e gênero: reflexões sobre a participação feminina numa área de reserva masculina. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 137, p. 1-10, 2009.

BRUHNS, H. T. **Futebol, carnaval e capoeira**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011, p. 34-48.

CHAVES, A. M. A. **Paixões e cores da torcida baré**: significados sociais do ato de torcer por um time de futebol profissional em Manaus. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2013.

COSTA, J. E.; DIAS, N.; OLIVEIRA, E. A.; ABURACHID, L. C.; GRUNENVALDT, J. T. A. A mulher em quadra: Evidências contemporâneas do contato inicial com futsal. **Rev. Bras. de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 10, n. 41, p. 694-702, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed, Artmed. Porto Alegre, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, M. J. P. et. al. Preconceito no futebol feminino no Brasil: uma revisão narrativa. **Rev. Diálogos em Saúde**, Cabedelo, v. 1, n. 2, p. 112-128, 2018.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Rev. Bras. de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GENEROSO, N. H. P. **Mulheres, mídia, educação e futebol**: a (des)construção do esporte no Brasil. 2016. Monografia (Curso de Jornalismo) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2016.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2002.

GOELLNER, S.G. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira Educação Física Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-51, 2005.

GORTÁZAR, N. G. CBF anuncia igualdade de pagamento de diárias para as seleções de Marta e Neymar. **El País**, São Paulo, 3 set. 2020. Seção Esportes. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/esportes/2020-09-03/cbf-anuncia-igualdade-de-pagamento-diarias-para-as-selecoes-de-marta-e-neymar.html#:~:text=%E2%80%9CDesde%20mar%C3%A7o%20deste%20ano%2C%20a,%C3%A1ria%20as%20mulheres%20tamb%C3%A9m%20recebem>. Acesso em: 6 out 2020.

HAAG, F. R. O futebol pode não ter sido profissional comigo, mas eu fui com ele. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, p. 142-160, 2018.

HADDAD, M. I. D.; HADDAD, R. D. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5, 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017.

LIMA, E. V.; DANTAS, H. Translado Turístico Futebolístico. Notas sobre a profissionalização no futebol no Amazonas (década de 1960), **Somanlu**, Manaus, v. 14, n. 1, p. 81-97, 2014.

LIMA, N. C.; SOUSA, M. G. B. (In)visibilidade das mulheres nos campos de futebol: quebra de tabus e ampliação de sua presença no espaço público mediante a prática do esporte profissional. **Revista Eptic**, Alagoas, v. 18, n. 1. 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

MOREL, M.; SALLES, J. G. C. **Futebol feminino**. Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

PANZINI, R. G.; BANDEIRA, D. R. Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. **Rev. Psiquiatr. Clím.**, São Paulo, v. 34, supl. 1, p. 126-135, 2007.

PISANI, M. da S. Futebol feminino: espaço de empoderamento para mulheres das periferias de São Paulo. **Ponto Urbe [Online]**, São Paulo, v. 14, p. 1-11, 2014.

RIZATTO, M.; VITORINO, L. M.; SALLES, R. P.; CORTEZ, P. J. O. Estratégias de coping em atletas de futebol feminino: Estudo comparativo. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v.22, n. 4, p. 282-286, 2016.

ROSSI, M. R.; VITORINO, L.M.; SALLES, R. P.; CORTEZ, P. J. O. Estratégias de coping em atletas de futebol feminino: estudo comparativo. **Rev. Bras. Med. Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 282-286, 2016.

SALVINI, L.; MARCHI JÚNIOR, W. Guerreiras de chuteiras na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 303-11, 2016.

SARDINHA, E. M. A estrutura do futebol feminino no Brasil. **Revista Hórus**, Ourinhos, v. 6, n. 1, p. 92-110, 2011.

SILVA, J. H. R. da. Gênero e futebol: os desafios da mulher na luta por reconhecimento social. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 175, 2012.

SOUZA, D. A. **O Brasil entra em campo**: Construções e reconstruções da identidade nacional. São Paulo: Annablume Editora Comunicação, 2008.

SOUZA, L. M. de; MAUX, A. A. B.; REBOUÇAS, M. S. S. Impedimento? Possibilidades de relação entre a mulher e o futebol. **Phenomenological Studies. Rev. da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 282-293, 2019.

TEIXEIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. O. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 265-287, 2013.

TEIXEIRA, M. L. C. **Futebol, questões de gênero e desigualdade salarial**: uma análise descritiva para o Brasil. 2019. Monografia (Curso de Ciências Econômicas) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

UNZELTE, C. **O Livro de Ouro do Futebol**. Rio de Janeiro-RJ: Ediouro, 2002.

VERARDI, C. E. L.; DE MARCO, A. Iniciação esportiva: a influência de pais, professores e técnicos. **Revista Eletrônica da Escola de Educação e Desportos – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 103-119, 2008.

VILANI, L. H. P.; SAMULSKI, D. M. Família e esporte: uma revisão sobre a influência dos pais na carreira esportiva de crianças e adolescentes. In: SILAMI G. E.; LEMOS, K. L. M. **Temas atuais VII**: Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Editora Health. 2002, p. 9-26.

VISSOCI, J. R. N.; FIORDELIZE, S. de S.; OLIVEIRA, L. P.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. A influência do suporte parental no desenvolvimento atlético de jogadoras de futsal. **Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 145-156, 2013.

VOSER, R. C.; HERNANDEZ, J. A. E.; ORTIZ, L. F. R.; VOSER, P. E. G. A motivação para a prática do futsal: comparação entre atletas federados do sexo masculino e feminino. **Rev. Bras. de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 196-201, 2014.



# Medidas protetivas de urgência da Lei Maria da Penha: uma revisão da literatura

## *Protective emergency measures of the Maria da Penha Law: an integrative literature review*

Adriana Barros Norat\*  
Silvia dos Santos de Almeida\*\*  
Rodolfo Gomes do Nascimento\*\*\*  
Simone Souza da Costa Silva\*\*\*\*

### Resumo

Este artigo objetivou apresentar uma revisão integrativa da literatura científica sobre a Lei Nº 11.340/2006, com escopo nas medidas protetivas de urgência previstas nela. Nesse intuito, foi realizado no mês de junho de 2021 um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos Capes, de artigos publicados de 2006 a 2020. Com a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, selecionou-se dez artigos científicos, que abordam diretamente o tema da pesquisa, os quais foram lidos em sua integralidade e realizado fichamento bibliográfico sobre as principais características de cada estudo. Obteve-se como resultado que a criação da Lei Maria da Penha foi um importante marco no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, porém não demonstrou ser suficiente para reduzir esse tipo de violência no Brasil. A lei e as medidas protetivas de urgência não são eficazes na proteção integral da mulher, se não forem associadas a políticas públicas eficientes. Existe controvérsia sobre a questão da natureza jurídica das medidas protetivas de urgência, causando insegurança jurídica.

**Palavras-chaves:** violência doméstica; proteção; mulher; Lei Nº 11.340/2006.

---

\* Mestre em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Delegada de Polícia Civil do Estado do Pará, classe C, Diretora da Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos (DCCDH), PA, Brasil; E-mail: [adriana.norat@ifch.ufpa.br](mailto:adriana.norat@ifch.ufpa.br)

\*\* Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da UFPA; E-mail: [salmeidaufpa@gmail.com](mailto:salmeidaufpa@gmail.com)

\*\*\* Doutor e Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA); Professor do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da UFPA; E-mail: [rodgn@hotmail.com](mailto:rodgn@hotmail.com)

\*\*\*\* Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília e Pós-Doutora em Ciências da Reabilitação pela Universidade de Dortmund, Alemanha; Professora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da UFPA; E-mail: [symon.ufpa@gmail.com](mailto:symon.ufpa@gmail.com)

## Abstract

This article aimed to present an integrative review of the scientific literature on Law No. 11,340/2006, with the scope of urgent protective measures provided for therein. With this in mind, in June 2021, a bibliographic survey was carried out in the Capes Journal Portal, of articles published from 2006 to 2020. With the application of inclusion and exclusion criteria, ten scientific articles were selected, which directly address the theme of the research, which were read in their entirety and a bibliographic record was carried out on the main characteristics of each study. The result was that the creation of the Maria da Penha Law was an important milestone in the fight against domestic and family violence against women, but it did not prove to be sufficient to reduce this type of violence in Brazil. The law and urgent protective measures are not effective in fully protecting women if they are not associated with efficient public policies. There is controversy over the question of the legal nature of urgent protective measures, causing legal uncertainty.

Keywords: domestic violence; protection; woman; Law N° 11.340/2006.

## Introdução

A violência doméstica contra a mulher é uma questão alarmante e existente em todas as sociedades, que apresenta consequências muito graves, sendo um fenômeno cultural, presente na sociedade mundial. No Brasil, as bases dessa violência estão no patriarcado e no machismo (CARVALHO; MAIA, 2020). Para Souza (2020), a violência doméstica praticada contra as mulheres é antiga e presente em todas as sociedades, institucionalizada no cotidiano social e apresenta aumentos vertiginosos a cada dia. Segundo Amancio e Bomfim (2020), a violência doméstica praticada contra a mulher decorre da relação de desigualdade entre homens e mulheres, sendo necessária uma reestruturação familiar para estabelecer o equilíbrio nas relações entre estes.

A violência doméstica e familiar contra mulheres em razão do gênero faz parte da história do Brasil. Assim como o enfrentamento acerca da temática também já não é novidade. Em 2002, o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979 (BRASIL, 2002). Na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, conhecida como Convenção de Belém, definiu que violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica (BRASIL, 1996). Este conceito foi aperfeiçoado e em 2006 passou a ser efetivamente punido de forma mais severa com a Lei N° 11.340/2006 (BRASIL, 2006), popularmente conhecida como Lei Maria da Penha.

Conforme Dias (2012), a Lei N° 11.340/2006 elenca um rol de medidas para conferir efetividade ao propósito de assegurar à mulher proteção contra seu agressor de maneira imediata e efetiva. Tais medidas estão condicionadas à vontade da vítima, sendo dela a iniciativa de pedir a proteção de sede de tutela no momento do registro da ocorrência policial.

Aduz Souza (2020) alerta que a Lei Maria da Penha prevê um capítulo sobre as medidas protetivas de urgência (MPUs), em que o Artigo 22 dispõe sobre as medidas que obrigam o agressor e o Artigo 23 é referente às medidas que protegem a vítima. As medidas elencadas são exemplificativas, não esgotando o rol de providências protetivas passíveis de adoção e não impedem a aplicação de outras quando a segurança da mulher exigir (DIAS, 2012).

Carvalho e Maia (2020) afirmam que a finalidade das medidas protetivas de urgência da Lei Maria da Penha é fazer o agressor parar de praticar os atos de violência contra a mulher. Que referidas medidas não estão previstas apenas nos Artigos 22 a 24 da lei, encontram-se em vários outros dispositivos dentro da referida lei e se subdividem em: medidas que obrigam o agressor, as referentes à vítima e às de ordem patrimonial.

Com a promulgação da Lei Maria da Penha, houve um avanço considerável em relação à proteção da mulher e garantia do direito dela à integridade física, psicológica, moral, sexual e patrimonial (SOUZA, 2020). Segundo Silva (2019), a Lei Nº 11.340/06 representou uma conquista relevante no enfrentamento à violência de gênero no ambiente doméstico, principalmente por sua ampla divulgação, porém ainda existem falhas e omissões que devem ser revistas e corrigidas na elaboração de políticas públicas.

Após a promulgação da Lei Nº 11.340/2006, foram implementadas inovações legislativas destinadas à proteção e assistência da mulher, tendo como base a Lei Maria da Penha, tais como a que inseriu o feminicídio como qualificadora do crime de homicídio, a criação do crime de descumprimento de medidas protetivas e a ampliação do rol de legitimados para a concessão destas medidas (CARVALHO; MAIA, 2020).

Apesar de todos os avanços legislativos para a proteção da mulher, pesquisas sobre o fenômeno da violência apontam para um aumento nos índices de violência doméstica no Brasil. Segundo o IPEA (2019), o robustecimento das leis e de políticas públicas, juntamente com campanhas de divulgação e informação, não tem se mostrado suficientes para reduzir os números dessa violência.

Gomes et al. (2019) entende ser a violência doméstica um fenômeno global e para que ocorra um avanço considerável no combate a esse tipo de violência, a criação de leis deve ser realizada de maneira integrada com políticas e ações efetivas, voltadas para a questão do enfrentamento. Afirma ainda que a mortalidade de mulheres é demasiadamente elevada no Brasil, sendo que grande parte dos homicídios de mulheres está intimamente relacionado à violência doméstica, ocorrendo uma drástica redução na expectativa de vida das mulheres brasileiras, trazendo consequências danosas para a sociedade em que essas jovens mulheres vivem.

Concluem Sena e Martins (2020) que, embora a criação da Lei Nº 11.340/2006 e as medidas protetivas de urgência previstas nela tenham por objetivo coibir a prática da violência contra a mulher e contribuído de maneira significativa no enfrentamento à violência doméstica e, em via de consequência, para a proteção da mulher, ainda são verificadas falhas e ineficiência. O Poder Público não assiste satisfatoriamente às vítimas preventivamente, nem após o cometimento da violência, deixando-as propensas a sofrer reincidência na violência.

Nesse sentido, se faz necessário um estudo partindo da questão orientadora que consiste na reflexão e compreensão dos meios de proteção contidos na Lei Maria da Penha, mais especificamente as medidas protetivas de urgência (MPUs) e suas contribuições no enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres. Confere-se maior importância ao estudo em razão da insuficiência de trabalhos científicos de qualidade que explorem esse assunto, visto que a maioria dos estudos aborda a questão do feminicídio ou as alterações nos índices de violência doméstica, conforme indica Cerqueira et al. (2015).

Assim, o objetivo principal da pesquisa é fazer uma síntese sobre o conhecimento trazido pela literatura científica existente sobre o tema medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha, realizando a análise e compreensão do fenômeno.

## Método

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, elaborada baseando-se nas seis fases de construção proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), com o intuito de sintetizar o conhecimento científico a respeito do tema proposto.

### **1ª fase: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa**

Na etapa inicial, foi definida como questão central orientadora da pesquisa: “O que foi escrito na literatura científica sobre o tema medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha?”. Além desta questão, o estudo foi norteado pelo questionamento específico: “Qual o material existente nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES?”. A finalidade da pesquisa foi mapear o estado da arte de produções científicas que abordam o fenômeno das medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha, selecionados nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES, das coleções SciELO (Ciência Eletrônica Library Online), One File (GALE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scopus e Sociological Abstracts. A busca dos artigos científicos foi efetuada em junho de 2021, sendo utilizados os descritores e cruzamentos: “medidas protetivas” AND (operador booleano) “mulher” e “medidas protetivas” AND “Lei Maria da Penha”; escolhidos de maneira não sistemática, com embasamento nas palavras-chave utilizadas em artigos relacionados à área temática da pesquisa.

### **2ª fase: Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão**

Aplicou-se os seguintes critérios de inclusão: somente artigos científicos na íntegra e disponibilizados on-line e gratuitamente; revisados por pares; publicados nos últimos 20 anos (2001-2020); artigos publicados em português, inglês ou espanhol. Os artigos que estavam em conformidade com os critérios de inclusão, foram submetidos aos critérios de exclusão: teses, dissertações, monografias, entrevistas e resenhas; artigos de revisão bibliográfica; artigos duplicados nas bases de dados.

### **3ª fase: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados**

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, realizou-se a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos identificados, sendo retirados os artigos incoerentes com a temática em questão, finalizando por selecionar artigos que abordavam de maneira direta e atualizada o tema da pesquisa, os quais foram lidos na íntegra.

### **4ª fase: Categorização dos estudos selecionados**

Com a leitura dos artigos finais selecionados, aplicou-se a técnica de fichamento bibliográfico. Para interpretação dos estudos selecionados, procedeu-se à análise de conteúdo, com a apresentação da síntese do conhecimento produzido, exposta por meio de discussão textual. As categorias temáticas foram construídas a partir dos conteúdos focalizados pelos estudos e dispostas de forma descritiva, apontando os dados mais importantes encontrados em cada estudo.

### **5ª e 6ª fases: Análise dos resultados e apresentação da síntese do conhecimento**

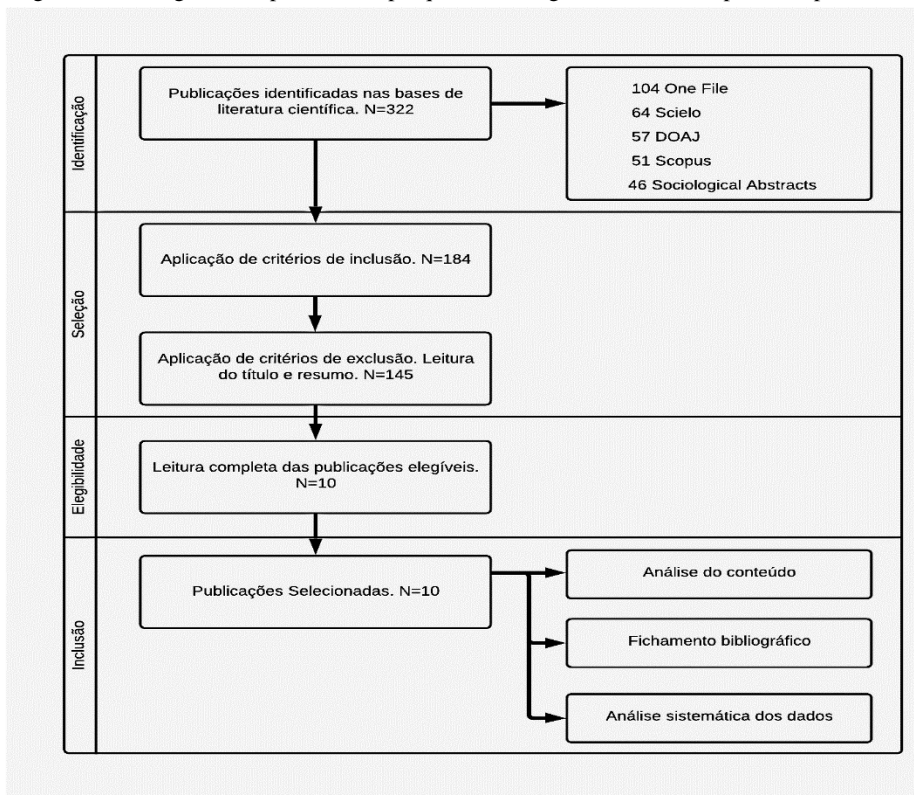


As etapas finais propostas (5ª e 6ª) consistiram em sintetizar, analisar e interpretar os resultados obtidos, os quais foram apresentados no tópico de resultados e discussão, contemplando-se a descrição completa das etapas realizadas na pesquisa.

## Resultados e discussão

A coleta de produções científicas publicadas, realizada no portal de Periódicos CAPES, utilizando o cruzamento dos descritores: “medidas protetivas” AND “mulher” e “medidas protetivas” AND “Lei Maria da Penha”, inicialmente resultou em 322 produções científicas, que, após a aplicação dos critérios de inclusão estabelecidos, reduziu para 184 artigos empíricos com referência ao tema principal pesquisado, os quais foram submetidos aos critérios de exclusão, totalizando 145 artigos, que tiveram seus títulos e resumos lidos e, por fim, selecionados dez artigos para ser feita a leitura completa do artigo, para a análise do conteúdo, seguindo com o fichamento bibliográfico e a análise dos dados.

Figura 1 – Fluxograma do processo de pesquisa dos artigos científicos no portal de periódicos



Capes

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O Quadro 1 foi elaborado com o escopo de organizar e apresentar os dados contidos nos 10 artigos finais selecionados, que abordam diretamente a temática da medida protetiva da Lei Maria da Penha, os quais foram organizados por título, autores, ano, objetivos e desenho do estudo dos mesmos.

Quadro 1 – Descrição resumida dos artigos selecionados e analisados na pesquisa, de acordo com o título, autores, ano, objetivos e desenho do estudo

TÍTULO	AUTORES	ANO	OBJETIVOS	DESENHO DO ESTUDO
Medidas protetivas de urgência e ações criminais na Lei Maria da Penha: Um diálogo necessário	SILVA e VIANA	2017	Analisar a natureza jurídica das medidas protetivas de urgência (MPUs) da Lei Nº 11.340/2006, principalmente na questão da relação das medidas com as ações criminais	Pesquisa bibliográfica e jurisprudencial
Política criminal e Lei Maria da Penha: O deferimento do comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação como a principal medida protetiva de urgência	SILVA e BARBOSA	2017	Analisar a possibilidade da aplicação da medida prevista no Artigo 45 da Lei Maria da Penha como principal medida protetiva a ser deferida	Pesquisa bibliográfica
Tutela diferenciada dos direitos das mulheres nas relações domésticas e familiares através da Lei Maria da Penha	CAMBI e DENORA	2017	Verificar as conquistas de direitos das mulheres, com enfoque na Lei Maria da Penha, sob a ótica dos direitos humanos, destacando os aspectos processuais inovadores trazidos pela lei	Dialético
Grito de socorro: Tenho medo de morrer - A violência doméstica e o uso da medida protetiva	PAIVA e TEIXEIRA	2018	Expor a importância da Lei Maria da Penha	Bibliográfico
Medidas protetivas de urgência em âmbito internacional: Da proteção a mulheres vítimas de violência doméstica em caráter de urgência no Brasil e no direito comparado	LOSURDO e BARBOSA	2017	Analisar as MPUs, por meio do direito comparado com o direito de outros países, para definir a tendência doutrinária sobre a natureza jurídica das medidas mais adequada para ser utilizada no direito brasileiro	Revisão bibliográfica quanto à natureza jurídica das MPUs nas legislações de oito países (EUA, Austrália, Inglaterra, Espanha, Portugal, Uruguai, Bolívia e Chile)

Lei Maria da Penha, equipe multidisciplinar e medidas protetivas	COIMBRA, RICCIARDI e LEVY	2018	Apurar a função de uma equipe multidisciplinar de atendimento, composta de assistentes sociais e psicólogos, na aplicação das MPUs	Levantamento bibliográfico e documental
Violência contra a mulher e a ineficácia de medidas protetivas	CONCEIÇÃO, ASSUNÇÃO, GONÇALVES	2020	Analisar os efeitos das MPUs sobre a violência doméstica contra a mulher	Pesquisa qualitativa teórica
“Lei de proteção imediata à mulher”: Análise crítica ao veto do Artigo 12-B do PLC Nº 07/2016 sob a perspectiva da aplicação do princípio da primazia da norma mais favorável	TIAGO e SILVA	2018	Analisar criticamente o veto do Presidente da República ao Artigo 12B, do PLC Nº 07/2016	Hipotético-dedutivo. Pesquisa bibliográfica e documental
Violências interseccionais silenciadas em Medidas Protetivas de Urgência	BERNARDES e ALBUQUERQUE	2016	Proporcionar uma discussão sobre a invisibilização de violências sofridas por vulneráveis em razão de gênero, raça e classe, em simultaneidade com violência doméstica	Estudo de casos de MPUs deferidas no Estado do Rio de Janeiro em 187 procedimentos, com vítimas negras/pardas e de baixa renda, nos anos de 2013 a 2015
Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero	MENEGUEL, MUELLER, COLLAZIOL, QUADROS	2013	Verificar a avaliação de mulheres que romperam o ciclo da violência na cidade de Porto Alegre/RS, sobre a Lei Maria da Penha	Entrevista com 21 mulheres em situação de violência e 25 operadores (do setor policial, jurídico, ação social, saúde e organização não governamental), que atendem mulheres que vivenciaram violência de gênero na cidade de Porto Alegre/RS

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

## Categorias temáticas

Realizou-se a leitura dos artigos em sua integralidade e a categorização dos dados apresentados neles, por meio de semelhanças, formando-se quatro conglomerados categoriais semânticos, classificados por categorias temáticas, quais sejam: Violência doméstica e Lei

Maria da Penha; medidas protetivas de urgência; eficácia das medidas protetivas de urgência; natureza jurídica das medidas protetivas de urgência.

#### **A) violência doméstica e Lei Maria da Penha**

Os dez artigos selecionados na pesquisa tecem comentários sobre a violência doméstica e familiar praticada contra a mulher no Brasil e analisam as inovações trazidas com a criação da Lei Nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) na proteção da mulher vítima.

Cambi e Denora (2017) identificaram em seu estudo que a violência contra a mulher é verificada em grande escala no ambiente doméstico, expondo a insegurança do ambiente familiar para o gênero feminino, mostrando de maneira indiscutível ser local de manifesta dominação masculina. Na violência doméstica, existe um padrão, um ciclo repetitivo de várias fases, onde a violência não ocorre ao acaso, nem de maneira constante (PAIVA; TEIXEIRA, 2018).

Conforme entendimento de Bernardes e Albuquerque (2016), a gravidade do problema da violência doméstica é evidenciada por ser uma das principais causas de homicídios e incapacitações de mulheres no Brasil. Problema gerado em razão do caráter doméstico da questão, que não se resume em um episódio único de violência, possui característica cíclica. Estereótipos de gênero dificultam o desligamento da mulher do contexto de violência doméstica, requerendo soluções eficazes para a questão, que demandam respostas preventivas, repressivas, materiais e simbólicas, de maneira distinta para diferentes mulheres.

Conceição, Assunção e Gonçalves (2020) afirmam que a violência doméstica sempre existiu no Brasil, entretanto era escondida, tendo sido escancarada com a criação da Lei Nº 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que promoveu rupturas com a estagnação das denúncias dessa violência ao apresentar um mecanismo de proteção à mulher vítima, com formas de coibição e prevenção à violência doméstica. A lei específica para a violência doméstica gerou um aumento substancial na demanda das instituições participantes da rede de proteção, principalmente as dos setores jurídicos e policiais, de acordo com os estudos de Meneguel et al. (2013).

Preceituum Paiva e Teixeira (2018) que a Lei Maria da Penha foi criada com a finalidade de proteger a mulher que vivencia violência doméstica e não é uma lei penal, se configura em uma lei multidisciplinar. Em seu Artigo 7º, define as formas de violência abrangidas pela lei, sendo cinco tipos, quais sejam, a física, psicológica, moral, patrimonial e sexual. Podem ser praticadas várias destas formas, de maneira isolada ou cumulada, pelo autor da violência contra a mesma vítima.

Nesta perspectiva, segundo Tiago e Silva (2018), a Lei Maria da Penha foi a pioneira no Brasil a considerar a violência doméstica contra a mulher uma forma de violação aos direitos humanos e a criar um sistema de ação protecionista emergencial com a previsão de medidas protetivas de urgência (MPUs), que, por sua natureza cautelar, tem a finalidade de prevenir e assegurar a integridade da vítima contra novas situações de violência.

Com o advento da Lei Maria da Penha, possibilitou-se a instauração de medidas mais rigorosas contra os autores da violência, além de impossibilitar o julgamento dos casos como crimes de menor potencial ofensivo, previstos na Lei Nº 9.099/95. Também houve a criação de juizados especiais para julgar os processos resultantes de violência doméstica (MENEGUEL et al., 2013).

De acordo com Coimbra, Ricciardi e Levy (2018), a equipe de atendimento multidisciplinar está colocada na Lei Maria da Penha nos Artigos 29 a 32, porém não existe previsão legal sobre a obrigatoriedade de sua existência nos juizados de violência doméstica e familiar da mulher. A equipe referenciada auxilia no processo decisório no sistema judicial da seleção das medidas protetivas mais adequadas à necessidade da mulher vítima de violência familiar.

Conforme Silva e Barbosa (2017), as políticas públicas para o enfrentamento de violência doméstica contra mulheres devem ser pautadas em estudos criminológicos sobre o fenômeno, em razão da complexidade social da situação, a fim de evitar impedimentos ao objetivo proposto pelo legislador. Segundo Cambi e Denora (2017), a Lei Maria da Penha é constitucional, pois assegura às mulheres um sistema protetivo, garantindo a estas o exercício dos direitos sociais e individuais à igualdade, princípio basilar da Constituição Federal de 1988.

A Lei Maria da Penha, em seu Artigo 6º, ressalta que a violência doméstica contra a mulher é uma forma de violação de direitos humanos. Se tornou um relevante instrumento de ação afirmativa em relação à eliminação das desigualdades de tratamento entre os gêneros, estabelecendo critérios de estímulo à igualdade material no ambiente doméstico e alteração nos socioculturais prejudiciais às mulheres e ainda verificados no Brasil. O Brasil criou a Lei Maria da Penha especificamente para o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, passando a entender esse tipo de violência como violação aos direitos humanos (CAMBI; DENORA, 2017; TIAGO; SILVA, 2018). Afirmam Meneguel et al. (2013) que não existem dúvidas quanto ao fato da Lei Maria da Penha ter se estabelecido de maneira permanente, colocando a violência doméstica contra a mulher como direito humano fundamental e sendo aceita maciçamente pela sociedade brasileira, com alta popularidade.

De acordo com Cambi e Denora (2017), a Lei Maria da Penha cuidou de preocupar-se com as terminologias utilizadas para não rotular ou revitimizar as mulheres, deixou de usar a palavra “vítima”, para empregar o termo “mulheres em situação de violência doméstica”. Além de não expressar a violência doméstica como de sexo, mas, como violência de gênero, visando, com isso, atingir os fins sociais a que se propõe.

A Lei Nº 11.340/2006 deve ser utilizada de maneira interseccional, ou seja, em conjunto com políticas que reconheçam a interseccionalidade em que certas mulheres se encontram. Se faz extremamente importante para atender às necessidades prementes para a vítima romper o ciclo da violência doméstica (BERNARDES; ALBUQUERQUE, 2016).

Alertam Cambi e Denora (2017) que o reconhecimento legal da proteção da vítima de violência doméstica não é o suficiente para promover transformações culturais e comportamentais na sociedade. Necessário o direito promover a inclusão social e transformar a realidade social de dominação masculina. Conforme entendem Meneguel et al. (2013), a aplicação da Lei Maria da Penha ainda encontra limitações em razão da precariedade de recursos das instituições da rede de proteção, dificultando o cumprimento do programa de enfrentamento à violência.

A Lei Maria da Penha precisa ser aperfeiçoada para se mostrar eficiente no enfrentamento à violência doméstica e familiar, introduzindo recursos e projetos que assegurem a prevenção e a proteção da mulher contra a violência praticada no ambiente doméstico (CONCEIÇÃO; ASSUNÇÃO; GONÇALVES, 2020).

A nível mundial, os Estados Unidos da América (EUA) foram pioneiros na criação de leis específicas para combater a violência doméstica e na criação de medidas protetivas de emergência. Outros países também foram antecessores na criação de legislações específicas e serviram como influenciadores ao legislador brasileiro (LOSURDO; BARBOSA, 2017).

### **B) medidas protetivas de urgência**

Para os autores dos artigos analisados, o principal instrumento aplicado pela Lei Maria da Penha na proteção da mulher são as medidas protetivas de urgência (MPUs). Na pesquisa realizada por Silva e Viana (2017), identificam as MPUs como instrumento importante na atuação imediata para combater a violência, pois visam a preservação da segurança e da vida da mulher. Coexistindo nestas medidas a finalidade de assistência, prevenção, contenção e punição, de maneira concomitante.

Losurdo e Barbosa (2017) informam que na Lei Maria da Penha, as MPUs estão dispostas no Capítulo II, dos Artigos 18 a 24. Na Seção I, do Capítulo II, encontra-se o processamento das medidas. Já a seção II prevê providências imediatas, que podem ser tomadas pelo juiz para proteger a vítima, seus familiares e testemunhas; nesse sentido também se encontram medidas dispostas na Seção III.

Asseveram Paiva e Teixeira (2018) que a proteção prevista nas MPUs somente será possível com a constatação da prática de pelo menos um dos tipos de violência referenciados na lei. A Lei Maria da Penha prevê duas espécies de MPUs: as dispostas no Artigo 22, que trazem obrigações ao agressor e as previstas nos Artigos 23 e 24, que protegem a vítima (SILVA; VIANA, 2017).

Neste sentido, Paiva e Teixeira (2018) salientam que tem previsão legal de medidas que obrigam o agressor e impõem restrições, tais como: suspensão da posse ou restrição ao porte de armas; afastamento do lar; domicílio ou local de convivência com a ofendida; vedação de condutas; restrição ou suspensão de visitas e fixação de alimentos provisionais ou provisórios. Também são previstas medidas que visam à proteção da mulher, sendo algumas delas: encaminhamento a programas de proteção e atendimento, a recondução ao domicílio; afastamento do lar; separação de corpos e medidas de ordem patrimonial.

Cambi e Denora (2017) dispõem que a Lei Maria da Penha proporciona a capacidade postulatória da mulher para requerer as MPUs e, para isso, não existe a obrigatoriedade de fazer Boletim de Ocorrência Policial (BOP), nem representar criminalmente para obter a tutela protetiva de urgência.

A concessão das MPUs depende do preenchimento de dois requisitos, o *periculum in mora* e o *fumus bonis iuris*, que serão analisados quanto à consistência pelo juiz no prazo de 48 horas. Porém verifica-se que a realidade difere do disposto na lei em algumas situações, onde a concessão e efetivação das medidas não conseguem respeitar o lapso temporal legal (TIAGO; SILVA, 2018).

Coimbra, Ricciardi e Levy (2018) dizem que as MPUs devem ser concedidas o mais célere possível, assim como as condições para a efetivação e aplicabilidade destas. Sua duração depende do entendimento da autoridade judicial concedente. A avaliação sobre a necessidade de concessão das MPUs se configura em uma das principais demandas encaminhadas à equipe de atendimento multidisciplinar pelo Judiciário, para a devida identificação do grau da situação de risco para a mulher, quando os atores jurídicos se deparam com dúvidas em razão da

diversidade de casos de violência doméstica. Também ocorre essa intervenção para confirmar se o interesse da mulher pela MPU solicitada persiste.

Para Cambi e Denora (2017), o rol de MPUs da Lei Maria da Penha está em conformidade com o ordenamento jurídico pátrio, existindo uma gradação na aplicação das medidas, que são compensatórias e podem provocar equiparações equitativas entre os gêneros por meio de discriminações positivas. As medidas podem ter caráter satisfativo, sendo válidas enquanto persistir a situação de risco e podem ser concedidas liminarmente e serem substituídas por outras mais eficazes em qualquer momento. Legitimar as MPUs previstas na Lei Maria da Penha, implica em mudanças na divisão social entre os gêneros a favor da redução das diferenças, especialmente no ambiente doméstico e familiar.

Conforme afirmam Tiago e Silva (2018), o Artigo 12B do Projeto de Lei Câmara Nº 07/2016 possibilitaria que a autoridade policial antecipasse a concessão de MPUs, de maneira temporária, até que fossem apreciadas pela autoridade judicial. Porém o Artigo 12B foi vetado, sob o fundamento de inviabilidade na invasão de competência estabelecida ao Poder Judiciário e na ausência de previsão constitucional dessa competência à autoridade policial. Não obstante o mencionado veto, posteriormente a lei nº 13.827/19 alterou a redação do artigo 12-C, da lei Maria da Penha, e incluiu a possibilidade de imediato afastamento do agressor do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida, por autoridade policial, em hipóteses excepcionais, descritas no próprio dispositivo da lei. No julgamento da ADI 6138, em 23/03/2022, o STF considerou válida a referida alteração da lei e, por conseguinte, a aplicação de medidas protetivas por delegados e policiais, nos termos e limites da lei.

#### **C) eficácia das medidas protetivas de urgência**

Apesar da visível relevância das MPUs no combate à violência doméstica de gênero, ainda são verificados empecilhos à eficácia na aplicabilidade das medidas. Para Silva e Viana (2017), apesar dos benefícios adquiridos com a Lei Maria da Penha e suas medidas protetivas de urgência, ainda se enfrentam graves dificuldades em relação à sua efetivação, sendo necessário o aprimoramento na aplicabilidade da lei, principalmente das MPUs. O aumento nos números de violência doméstica no Brasil leva à reflexão sobre a eficiência da Lei Maria da Penha e a eficácia das MPUs previstas nela, que aparentam insuficiência para solucionar o problema (CONCEIÇÃO; ASSUNÇÃO; GONÇALVES, 2020).

Meneguel et al. (2013) dissertam que houve um considerável avanço no enfrentamento à violência doméstica contra a mulher com a previsão das MPUs, que são permitidas às mulheres solicitarem junto às delegacias de polícia, com consequente encaminhamento ao Judiciário. Porém ainda existem pontos que fragilizam este importante instrumento, que dificultam a aplicação das referidas medidas, como o conteúdo do relato no procedimento policial, que certas vezes não fornece informações suficientes à autoridade judicial para subsidiar a decisão sobre a necessidade da medida pleiteada. Também existe a falta de confiança das mulheres em relação à segurança quanto à cessação da violência, por ineficácia na aplicabilidade das MPUs.

Segundo Coimbra, Ricciardi e Levy (2018), as medidas protetivas aplicadas de maneira isolada não garantem a proteção integral da mulher, dessa forma, aumenta o aparecimento de ações complementares associadas às MPUs, como rondas ou patrulhas policiais, aplicativos e botões de pânico utilizados pelas vítimas em situações de risco iminente.

Paiva e Teixeira (2018) salientam que a impunidade dos agressores, em razão da ausência da denúncia da vítima, é apontada como uma das causas prováveis para a ineficácia das MPUs. Outra é a falha da lei diante da impossibilidade de fiscalização da aplicação das medidas em cada caso concreto, com presunção de efetividade no cumprimento das medidas deferidas, apesar da inexistência de garantias de cumprimento.

As MPUs mantêm relação, quanto ao seu cabimento, ao tipo de violência vivenciada pela mulher e relatada ao Judiciário e como esse a interpreta, ocorrendo uma não rara divergência entre a experiência de sofrimento da vítima e o direito, impossibilitando a resposta eficaz no âmbito judicial, arriscando-se a produzir nova situação traumática para a vítima (COIMBRA; RICCIARDI; LEVY, 2018).

Bernardes e Albuquerque (2016) observaram em sua pesquisa que a Lei Maria da Penha prevê no rol de suas MPUs a possibilidade de requerer alimentos provisionais, porém, na realidade fática, os números de solicitações e deferimento deste tipo de medida são inexpressivos, deixando de proteger vítimas que dependem financeiramente dos autores das violências. Fato que se agrava com a situação de pauperização em que algumas se encontram.

Para Conceição, Assunção e Gonçalves (2020), as causas dos aumentos nos números da violência doméstica são incertas, mas confirmam a necessidade de trabalhar o comportamento agressivo dos autores da violência e gerar punições mais eficientes e justas aos mesmos. Diante da demonstração de ineficácia das MPUs no enfrentamento da violência doméstica a longo prazo, pela impossibilidade de vigilância do Estado quanto ao cumprimento das medidas, por não trabalhar na origem da violência, não alcançar a proteção integral da mulher, apenas assegurando seus direitos imediatos, propõem-se como principal medida para combater com profundidade a violência doméstica, a medida prevista no Artigo 45 da Lei Maria da Penha, que seja o comparecimento do autor da violência à programas de recuperação e reeducação (SILVA; BARBOSA, 2017).

O Estado ainda não demonstra eficiência em garantir segurança às vítimas de violência doméstica e familiar, não alcança de maneira satisfatória a punição a quem desrespeita as medidas de proteção, ocasionando falta de credibilidade e ausência de denúncia da violência por parte das mulheres que a experimentaram. Existem situações em que as vítimas não encontram o amparo necessário pela rede de proteção e por falta de opção, acabam elas mesmas descumprindo as medidas pleiteadas (MENEGUEL et al., 2013).

#### **D) natureza jurídica das medidas protetivas de urgência**

Depreende-se do estudo desenvolvido que os autores referenciados entendem haver uma celeuma em relação à natureza jurídica das medidas protetivas de urgência (MPUs). Segundo Silva e Viana (2017), a natureza jurídica das MPUs é uma questão controversa na doutrina e jurisprudência, existindo duas correntes antagônicas grandes. Sendo a majoritária a que entende que tais medidas são cautelares processuais penais, com a finalidade precípua de assegurar a pretensão punitiva, pressupondo a obrigatoriedade do ajuizamento da ação principal para evitar a extinção e arquivamento dessas medidas deferidas em sede liminar. A corrente minoritária defende que são um tipo de ação cível de caráter satisfativo, dispensando a ação principal para sua validade, com exceção das medidas de proibição temporária para celebração de negócios jurídicos e a de alimentos provisórios.

A natureza jurídica das MPUs não deve se resumir em resguardar o processo principal, ou até mesmo a punir o agressor, sob risco de perdurar a situação de violência, com



a extinção das medidas de maneira precoce. Silva e Barbosa (2017) afirmam que diante da diversidade de MPU's previstas na lei, ocorre uma forte divergência doutrinária sobre a natureza jurídica destas medidas, causando um impacto negativo para os envolvidos na questão. E que a omissão legislativa e doutrinária quanto à natureza jurídica das medidas, provoca uma banalização deste importante instrumento de proteção às mulheres (LOSURDO; BARBOSA, 2017; SILVA; BARBOSA, 2017).

Afirmam Silva e Viana (2017) que a falta de definição sobre a natureza jurídica das MPU's é preocupante, em razão de apresentar um cenário de insegurança jurídica em relação à competência para julgamento, trazendo consequências prejudiciais para as partes envolvidas no processo, em decorrência desta celeuma na aplicação da lei. Sendo de extrema necessidade a verificação sobre a tramitação de outras ações envolvendo as mesmas partes, para evitar decisões conflitantes nas diversas esferas judiciais, visto que a violência doméstica produz efeitos em várias áreas do direito.

Assim, Losurdo e Barbosa (2017) afirmam que a doutrina brasileira pouco explora o tema MPU's, encontrando uma indefinição e controvérsia na questão da natureza jurídica das medidas. Decorre daí a importância na busca de orientação advinda da compreensão da natureza jurídica das medidas adotadas pelo direito estrangeiro, que exerce considerável influência sobre o legislador do Brasil. Diante desta análise, há uma constatação que a doutrina prevalecente em outras pátrias é no sentido de considerar a natureza estritamente civil das MPU's, com o afastamento de conteúdo cautelar das mesmas, com a finalidade precípua de proteger a vítima.

## Principais resultados

Silva e Viana (2017) apresentam como principais resultados, que existe uma celeuma sobre a natureza jurídica das medidas protetivas de urgência, se são de natureza civil ou penal, refletindo na definição de competência para julgamento destas. A doutrina majoritária entende ser de natureza penal. Esta controvérsia gera uma insegurança jurídica e expõe a necessidade de alterações no Sistema de Justiça.

Os resultados encontrados por Losurdo e Barbosa (2017) foram que Estados Unidos da América, Austrália, Inglaterra, Uruguai e Bolívia têm medidas protetivas de urgência com natureza jurídica civil, sendo mais semelhantes às previstas na Lei Maria da Penha. Que, no direito brasileiro, a natureza jurídica mais adequada das medidas protetivas de urgência é a estritamente civil, sem conteúdo cautelar.

Para Silva e Barbosa (2017), a Lei Maria da Penha tem como aplicabilidade majoritária os casos de medidas protetivas de urgência. E que a aplicação do Artigo 45 da Lei, como política criminal extrapenal, promete cumprir com os fins da Lei e reduzir a violência doméstica no Brasil. Cambi e Denora (2017) entendem que a Lei Maria da Penha foi uma conquista inegável, porém insuficiente para reduzir os números da violência doméstica no Brasil. Estabeleceu diferenciação legal entre os gêneros, é um instrumento de ação afirmativa, com introdução de medidas de igualdade material dos gêneros, conjugando normas de natureza penal e civil.

Paiva e Teixeira (2018) depararam-se com a existência de situações em que não se configura a eficácia das medidas protetivas de urgência e a relação de alguns fatores que podem justificar a origem desta. Conforme resultados obtidos no estudo realizado por Coimbra,

Ricciardi e Levy (2018), os conflitos existentes na violência doméstica contra a mulher não se esgotam apenas com a punição do autor da violência e que somente as medidas protetivas de urgência não são suficientes para garantir a integridade da vítima.

De acordo com Tiago e Silva (2018), no veto presidencial, transparece a supremacia dos princípios da reserva constitucional e da separação de poderes, sobre a célere prestação jurisdicional na proteção da mulher, frente à violência doméstica. E é evidenciada a necessidade de aprimoramento da Lei Maria da Penha. Para Conceição, Assunção e Gonçalves (2020), o sistema vem se aperfeiçoando, porém a aplicação de medidas protetivas de urgência de maneira isolada se mostra insuficiente para resolver ou diminuir o problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. Na pesquisa de Meneguel et al. (2013), a maioria dos entrevistados falou sobre aspectos positivos e apontaram limitações da lei. Foram mencionados pontos negativos, como a ineficiência na aplicação das MPUs e a falta de recursos materiais e humanos.

No estudo de Bernardes e Albuquerque (2016), verificou-se que a maior parte dos casos analisados evidencia o aspecto material, violência patrimonial, nos relatos das vítimas, contraditoriamente ao exposto nas estatísticas sobre a capitulação dos crimes e nos requerimentos de medidas protetivas de urgência. Bem como a inexistência de dados sobre a condição socioeconômica das mulheres vítimas.

## Conclusão

O principal objetivo do estudo foi realizar um levantamento das publicações científicas que abordam o tema medidas protetivas de urgência dispostas na Lei Maria da Penha. Sendo que, apesar das limitações causadas pela ausência de exatidão de descritores para a temática, os quais foram selecionados com base apenas nas palavras-chave encontradas na literatura científica relacionada ao tema, foi possível concretizar uma revisão aprofundada em relação ao fenômeno. Traçou-se um panorama da evolução da produção científica, identificou-se os pontos similares e conflitantes entre as obras pesquisadas e compreendeu-se as contribuições que elas proporcionam no enfrentamento à violência de gênero no âmbito familiar, assim como suas limitações e falhas.

Da análise dos estudos selecionados, concluiu-se que a Lei Maria da Penha foi um avanço considerável para enfrentar a violência doméstica e familiar, promoveu igualdade de gênero, elevou a violência doméstica à categoria de violação aos direitos humanos e goza de uma maciça aceitação popular. Porém não é o suficiente para transformar a cultura e o comportamento machista dominante e, principalmente, reduzir os números da violência no país.

Confirmou-se que uma das maiores e mais utilizadas inovações previstas na Lei Nº 11.340/2006, visibilizando-se em um instrumento importantíssimo para resguardar a integridade da vítima de violência familiar, são as medidas protetivas de urgência. Apesar de sua eficácia não demonstrar ser absoluta, já que ainda encontram empecilhos à sua efetivação. Que a Lei Maria da Penha e as MPUs, utilizadas sem associação a políticas públicas adequadas e ações complementares advindas de instituições diversas, não asseguram a proteção integral da vítima. Chegou-se também à conclusão que existe uma nefasta controvérsia na questão da natureza jurídica das MPUs, se é civil ou penal, gerando uma insegurança jurídica em razão da ausência de entendimento unificado no sistema judicial.

A revisão foi relevante em razão da deficiência de estudos e publicações de qualidade sobre o tema, prometendo fomentar novas discussões sobre o assunto e subsidiar pesquisas futuras. Desta forma, evidencia-se a necessidade de produção científica mais acurada sobre a questão da aplicabilidade das medidas protetivas de urgência da Lei Maria da Penha, provocando questionamentos e discussões sobre o tema, propiciando fundamentação para embasar a criação de políticas públicas adequadas e legislações inovadoras e efetivas para eliminação dessa forma de violência.

## Referências

AMANCIO, E.; BOMFIM, G. A. Violência doméstica, criminalização das medidas protetivas de urgência contra a mulher. A ineficácia das medidas protetivas de urgência (Lei Nº 13.641/2018) e implementação de políticas públicas. In: FERRAZ, A. C. C.; BAPTISTA, F. P. (Orgs.). **V Congresso Internacional UNIFIEO**. Osasco: EDIFIEO, 2020, p. 47-58.

BERNARDES, M. N.; ALBUQUERQUE, M. I. B. Violências interseccionais silenciadas em Medidas Protetivas de Urgência. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 715-740, 2016.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do Art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

CAMBI, E.; DENORA, E. Tutela diferenciada dos direitos das mulheres nas relações domésticas e familiares através da Lei Maria da Penha. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 17, n. 7, p. 221-244, 2017.

CARVALHO, M. H. P. de; MAIA, M. M. M. **Violência doméstica: causas, consequências e reformas**. Curitiba: Juruá, 2020.

CERQUEIRA, D.; MATOS, M.; MARTINS, A. P. A.; JUNIOR, J. P. **TD 2048: Avaliando a Efetividade da Lei Maria da Penha**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2015.

COIMBRA, J. C.; RICCIARDI, U.; LEVY, L. Lei Maria da Penha, equipe multidisciplinar e medidas protetivas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 158-172, 2018.

CONCEIÇÃO, M. V. da; ASSUNÇÃO, E. K. R.; GONÇALVES, J. R. Violência contra a mulher e a ineficácia de medidas protetivas. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v. 11, n. 40, p. 158-167, 2020.

DIAS, M. B. **A lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 3 ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

GOMES, V. R.; LIMA, V. L. A.; RAMOS, E. M. L. S.; TOLOSA, T. S. R.; FARIAS, G. M. Caracterização dos homicídios de mulheres vítimas de violência doméstica no Estado do Pará. In: **Segurança e defesa: mulheres**. Praia, Cabo Verde: Edições Uni-CV, 2019, p. 99-114.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2019. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 2019.

LOSURDO, F.; BARBOSA, G. S. da S. da P. P. Medidas protetivas de urgência em âmbito internacional: Da proteção a mulheres vítimas de violência doméstica em caráter de urgência no Brasil e no direito comparado. **Revista de Processo, Jurisdição e Efetividade da Justiça**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 116-136, 2017.

MENEGUEL, S. N.; MUELLER, B.; COLLAZIOL, M. E.; QUADROS, M. M. de. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 691-700, 2013.

PAIVA, E. S.; TEIXEIRA, M. F. Grito de socorro: Tenho medo de morrer - A violência doméstica e o uso da medida protetiva. **Científic@ - Multidisciplinary Journal**, v. 5, n. 1, p. 82-98, 2018.

SENA, L. P.; MARTIN, F. M. da P. P. A (In)eficácia das medidas protetivas de urgência da Lei Maria da Penha. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 17, p. 184-197, 2020.

SILVA, A. S.; BARBOSA, G. S. da S. 2017. Política criminal e Lei Maria da Penha: O deferimento do comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação como a principal medida protetiva de urgência. **Revista de Criminologias e Políticas Criminais**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 78-97, 2017.

SILVA, A. S.; VIANA, T. G. Medidas protetivas de urgência e ações criminais na Lei Maria da Penha: Um diálogo necessário. **Revista Direito Penal, Processo Penal e Constituição**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 58-76, 2017.

Adriana Barros Norat; Sílvia dos Santos de Almeida;  
Rodolfo Gomes do Nascimento; Simone Souza da Costa Silva.

SILVA, C. R. De Maria à Penha: a lei e seus percalços. **Revista Aurora**, UNESP, Marília, v. 12, p. 89-106, 2019.

SOUZA, L. A (In)eficácia das medidas protetivas de urgência na Lei Maria da Penha. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

TIAGO, L. C.; SILVA, F. A. “Lei de proteção imediata à mulher”: Análise crítica ao veto do Artigo 12-B do PLC nº 07/2016 sob a perspectiva da aplicação do princípio da primazia da norma mais favorável. **Revista de Criminologias e Políticas Criminais**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 39-60, 2018.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 34, p. 28-44  
set./dez. 2022.

# Representações sociais sobre a gravidez na adolescência nos estudos da psicologia

## *Social representation about the pregnancy in the adolescence in the studies of psychology*

Kathleen dos Santos Silva\*  
Zaira de Andrade Lopes\*\*

### Resumo

A gravidez na adolescência é um fenômeno psicossocial cuja compreensão remonta a passagem no continente europeu do sistema feudal ao capitalista, na Idade Moderna, quando conceito e sentido da “adolescência” ganharam novas significações. Este artigo, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), tem como objetivo analisar as representações sociais (RS) sobre a gravidez na adolescência presentes nas produções da Psicologia. O estudo se desenvolveu a partir do levantamento sistemático da produção científica nacional. Por meio da busca nos bancos de dados Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), BDTD, BVS e SciELO, foram selecionadas produções dos Programas de Pós-graduação em Psicologia, que tivessem como temática de estudo a “gravidez na adolescência” sob a leitura da TRS. Trata-se de uma investigação de análise qualitativa, sendo utilizada para organização dos dados a técnica de Análise de Conteúdo Categorical. De acordo com as temáticas presentes nas produções científicas, foram organizadas as categorias: gravidez na adolescência; rede social de apoio e políticas públicas; métodos contraceptivos e preservativos; e perspectiva de futuro. Como resultado, percebeu-se contradições existentes nas representações da gravidez na adolescência, quando associadas ao ser adolescente e/ou à gestação idealizada, assim como a influência de fatores socioeconômicos. Conclui-se que faz parte do compromisso ético da psicologia, a compreensão da gravidez na adolescência como um fenômeno psicossocial que suscita múltiplas representações sociais, conforme seu contexto histórico, social e econômico.

**Palavras-chave:** Psicologia; Representações Sociais; Gravidez; Adolescência.

---

\* Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMS e Bolsista CAPES; E-mail: kathleendossilva@gmail.com

\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo; Professora adjunta na UFMS, vinculada ao curso de Graduação em Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia; E-mail: zaira.lopes@ufms.br

## Abstract

Pregnancy in adolescence is a psychosocial phenomenon, whose understanding refers to the passage in the European continent of the feudal system for a capitalist, in the Modern Ages, when the concepts and senses of “adolescence” changed to new significations. Under Social Representation Theory (SRT)’s perspective, this paper proposes to analyze the Social Representation (SR) about the pregnancy in the adolescence present in Psychology Productions. It was conducted through the literature review of the national scientific productions. Across the search in the databases Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), BDTD, BVS e SciELO, were selected Productions of the Graduate Programs in Psychology, which has “pregnancy in the adolescence” like study topic under the SRT’ perspective. The data were analyzed based on a qualitative approach, being used the technique’ Category-based Content Analysis for organization the materials. Was organized four categories under the thematic class “SR about the pregnancy in the adolescence”: pregnancy in the adolescence; social support network and public policies; contraceptive methods and condoms; and future perspective. The results evidenced contradictions in the social representations about pregnancy in adolescence when associated with the be adolescent and/or with the idealized pregnancy, as well as the influence of socioeconomic factors. It can be concluded that it is part of the ethical commitment of Psychology, understanding that pregnancy in adolescence is a psychosocial phenomenon that rises multiple social representations, this must be historically, socially, and economically contextualized.

**Keywords:** Psychology; Social Representation; Pregnancy; Adolescent.

## Introdução

O presente artigo compreende que o debate sobre a adolescência e a gravidez nessa etapa da vida tem vinculação com a perspectiva econômica, social e cultural da sociedade contemporânea e o seu modo de produção da vida. Considerando aqui a relação entre as mudanças no modo de produção da economia e suas repercussões na ciência e nas constituições das relações sociais, mediadas pelas representações sociais.

A partir dessa compreensão, algumas questões se apresentam: como a gravidez na adolescência é discutida nas produções científicas? E ainda, tomando como referência a teoria das representações sociais, indaga-se quais são as representações sociais de gravidez na adolescência presentes nas produções científicas no âmbito da ciência psicologia?

Para responder a esses questionamentos, este artigo apresenta como objetivo geral: analisar sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais-TRS as representações sociais (RS) sobre a gravidez na adolescência presentes nas produções da Psicologia na TRS. E como objetivos específicos, o estudo realizou o levantamento de artigos, teses e dissertações sobre a gravidez na adolescência, produzidas na área da Psicologia e sob a leitura da TRS, e identificou RS que permeiam concepções teóricas sobre gravidez na adolescência nos estudos produzidos na área da Psicologia e sob a leitura da TRS.

Espera-se que os resultados desta investigação contribuam com os estudos das representações sociais sobre a gravidez na adolescência e com a práxis voltada a esse público, considerando a necessidade de um compromisso ético na ciência, aqui em especial na psicologia, frente à realidade daqueles/as que a vivenciam ou vivenciaram a gravidez na adolescência.

Assim, neste artigo, serão desenvolvidas as categorias teóricas que orientarão o artigo, a saber: Gravidez, Adolescência, Psicologia e Teoria das Representações Sociais. Na sequência, sob a leitura da TRS e com o auxílio da Análise de Conteúdo Temática, serão apresentados os procedimentos metodológicos de levantamento das produções da Psicologia a respeito da

gravidez na adolescência e sob a leitura da TRS, os resultados e as discussões realizadas sobre os materiais encontrados.

## A gravidez e a adolescência na sociedade contemporânea

A gravidez no período da vida denominado adolescência não é um fenômeno recente, contudo, o modo como é significado na sociedade moderna, se dá também com novos sentidos atribuídos para infância, família e para adolescência com a passagem do mundo feudal ao capitalismo no continente europeu, resultando em transformações econômicas e políticas, e assim, as sociedades e os sujeitos foram modificando e surgiram novas organizações e fenômenos.

Essas transformações e novos sentidos e significados para os elementos da vida em sociedade foram demarcados pelo historiador Ariès (1986) em seu estudo sobre a História social da criança e da família no continente europeu. O pesquisador aponta em sua observação “[...] que, como a juventude significava a força da idade, na ‘idade média’, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (ARIÈS, 1986, p. 41)

No movimento de recuperações históricas, Schoen-ferreira, Aznar-farias e Silvares (2010) relatam que, na Grécia Antiga os homens atingiam a maioria civil aos 18 anos para participar de virtudes cívicas e militares e as mulheres eram preparadas para serem “mães de família”, casando aos 15 ou 16 anos.

O mesmo estudo (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010) vai apresentar que, na Idade Média, também na Europa, aos “jovens” homens era aconselhado o trabalho e o preparo para a guerra e às mulheres, entre 12 e 15 anos, o casamento e a reprodução. Sendo a Grécia Antiga e a Idade Média Europeia, momentos diferentes na história da Europa, esses já refletiam diferentes tentativas sociais de periodização da vida e as divisões de papéis por gênero.

Ao longo da história e em diferentes sociedades, as concepções de sexualidade e de gravidez na adolescência foram se modificando. Kahhale (2003, 2015), em seus estudos, afirma que essas concepções são significadas por seus grupos sociais e culturais, e que, no Brasil, por exemplo, a sexualidade na adolescência é vista como diferente entre os gêneros, estabelecida sob o padrão heterossexual e não reprodutivo, seguindo uma visão liberal que surgiu na década de 1990.

Para compreender o salto entre a gravidez como desejável e posteriormente como um problema social e de saúde pública, um caminho interessante é a compreensão da construção do conceito de adolescência.

O já mencionado historiador francês Ariès (1986), em seus estudos sobre a Idade Média no continente europeu, apontou a ciência antigo-medieval que, ao se dedicar ao estudo e formulação de tratados sobre a periodização da vida, desenvolveu terminologias como “infância e puerilidade” e “juventude e adolescência”, e, com o passar do tempo esse conhecimento elaborado de modo sistematizado passou a fazer parte da experiência comum e familiar.

Ainda de acordo esse autor (ARIÈS, 1986), no século XVII, já na Idade Moderna, com intervenção do Estado e da Igreja, a institucionalização da escola e a nova configuração de



família, a burguesia passou a atribuir um novo significado à palavra infância, atrelado à condição de dependência, cuja superação marcaria a passagem para a juventude, e a adolescência estaria atrelada de forma ambígua à infância. Apenas no século XVIII, inicia a construção de novo sentido para a terminologia “adolescência”, como nova posição nas categorias ou períodos da vida.

Segundo Grossman (2010), a primeira obra que se tem conhecimento, a usar o termo “adolescência” no ambiente acadêmico, data 1904, quando foi citado nos Estados Unidos da América pelo psicanalista Stanley Hall em sua obra *Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*.

Stanley Hall, sob o viés da psicanálise, definiu a adolescência como uma etapa da vida marcada por conturbações e tormentos ligados à emergência da sexualidade (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2015), e essa concepção refletiu nas definições apresentadas pela mídia, livros e teorias, nos demais setores da sociedade, nos “adolescentes” e na atuação dos profissionais das Ciências Humanas (OZELLA, 2003).

Apesar da compreensão existente sobre a categoria adolescência como natural, patológica e universal, na ciência e no senso comum, acompanhar o processo de construção dessa terminologia para designar um fenômeno social, considerando Ozella (2003), auxilia na compreensão da diversidade de adolescências, da inserção desses sujeitos “adolescentes” na sociedade e das condições da existência dos mesmos.

Se, na sociedade ocidental moderna e contemporânea, a adolescência foi criada como um período de latência social, devido a questões relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho, por não haver vaga para todos, e extensão do período escolar, para maior preparo técnico devido às novas demandas da economia (KAHHALE, 2015), essa realidade deve ser considerada, também, na sociedade ocidental capitalista que a produziu, com suas desigualdades de classe, raça, gênero e outras.

O movimento de mudança nos modos de produção econômica e de constituição dos sujeitos, pela passagem no continente europeu do feudalismo na Idade Média ao capitalismo que iniciou na Idade Moderna, contribuiu para o surgimento da ciência moderna e gerou novas compreensões sobre os sujeitos, sua forma de conceber o mundo e suas relações.

A ciência moderna surge para atender às demandas da nova sociedade, produzindo conhecimentos de forma sistemática, que acabam por interferir na forma como a sociedade produz o próprio conhecimento, não sistematizado, denominado de senso comum, e uma de suas formas é a representação social. Sobre o impacto dessa ciência, Moscovici (1978) vai dizer que:

Com efeito, se o cientista experimental, o fez em virtude da descoberta de um mecanismo, de uma substância, de uma lei ou de um fenômeno desconhecido. O indivíduo comum interessa-se pelas descobertas, seja porque é para tal solicitado pelos próprios cientistas, seja porque o seu meio, os seus hábitos foram por elas afetados, seja, enfim, porque julga necessário estar a par disso, caso se veja obrigado a recorrer às novas descobertas (p. 22).

Serge Moscovici buscou compreender como esse sujeito se constitui, como se apropria do saber em seu entorno e como apreende o social, e em sua tese de doutorado desenvolveu as bases da Teoria das Representações Sociais, publicada em sua obra seminal *La*

*psychalyse – Son image et son public* em 1961, na França, quando começa a apresentar seu estudo sistemático acerca das representações sociais.

Nessa obra, o autor compreende as representações sociais como “[...] conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e essas, e não uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma relação a um dado estímulo exterior” (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

E essas relações, expressas pelo esquema de triangulação Sujeito-Outro-Objeto ou Ego-Alter-Objeto, são objeto da Psicologia Social, disciplina da Psicologia, diferenciando-se desta ao estudar o comportamento simbólico, que tem como base a comunicação e a ideologia. Em resumo, conforme Moscovici (2007):

[...], o campo da psicologia social consiste de objetos sociais, isto é, de grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade, sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade, como suas diferenças. Ideologias são seus produtos, a comunicação é seu meio de intercâmbio e consumo e a linguagem é a moeda (p. 158).

A tarefa principal da psicologia social seria, para Moscovici (2007), o estudo do comportamento simbólico e uma das formas de acessá-lo seria pelo estudo das representações sociais (RS), que são fenômenos sociais produzidos coletivamente na interação entre o indivíduo e a sociedade.

Nas palavras de Moscovici, “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p.54), que pode se referir ao conhecimento científico, e ainda de acordo com o autor, “[...] a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Nenhuma outra disciplina dedica-se a esta tarefa e nenhuma está melhor equipada para isso” (p. 42).

Assim, uma das funções da psicologia social é buscar origem, propriedades e impactos das representações sociais que constituem a realidade social e “quanto mais a sua origem é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado” (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Essa busca é também um compromisso ético nos estudos e nas práticas da psicologia, já que a relação entre o indivíduo e a sociedade são, como apresenta Moscovici (2007), “[...] um foco de tensões e contradições e elas representam o ponto de encontro das necessidades de liberdade do ser humano e de suas tendências para a alienação; elas são, também campo de batalha preferido de muitos movimentos políticos” (p. 155).

Nessa perspectiva, do compromisso ético na contribuição para a garantia de direitos humanos, uma das possibilidades de reflexão sobre o conceito de adolescência e de gravidez na adolescência no Brasil, é por seu percurso legal.

Nesse país, algumas questões precisam ser consideradas, dentre elas, sua origem como colônia de exploração escravocrata após a chegada dos portugueses em 1500, o ensino escolar se dá efetivamente a partir da chegada da Coroa em 1808, quando o documento de abolição da escravidão foi assinado em 1888, e a pessoa considerada adolescente se tornar

sujeito de direitos e deveres a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Quanto à gravidez na adolescência, essa vai ser citada em 1965, quando a *Organizacion Mundial de la Salud* – OMS (1965) – em português Organização Mundial da Saúde – OMS, definiu a adolescência como um período de transição entre a infância e a vida adulta, que compreende a faixa etária entre os 10 e 20 anos, dividida entre os 10 e 14 anos como primeiro momento de transição para tornar-se adulto e o segundo dos 16 aos 20 quando o ritmo da transição se torna mais lento.

Considerando essa divisão na concepção de adolescência apresentada pela OMS (1965), no mesmo documento, *Problemas de salud de la adolescencia: informe de un Comité de Expertos de la OMS*, essa apresenta ainda alguns temas, destacando a necessidade de investimento em estudos, dentre os quais está a gravidez ao início da adolescência na primeira metade da faixa etária que compreenderia a adolescência (*Embarazo al comienzo de la adolescencia*), como um problema de saúde.

Al parecer, el número de embarazos en los primeros años de la adolescencia va en aumento. Los datos de que se dispone permiten afirmar que los niños nacidos de esos embarazos padecen con frecuencia insuficiencia ponderal y están con frecuencia mal cuidados, en un ambiente afectivo desfavorable por madres que carecen de madurez. Esos embarazos plantean numerosos y graves problemas fisiológicos, psicológicos y sociales, por lo cual se recomienda que sean objeto de mayor atención y estudio (OMS, 1965, p.23).

No Brasil, foi apresentado o direito à estudante gestante e mãe, pela Lei nº 6.202 (BRASIL, 1975), que atribui estado de regime domiciliar às estudantes gestantes entre o 8º mês de gestação e o 3º mês após o parto, podendo ser alterado de acordo com o atestado médico e assegurando a prestação de exames finais como direito. Essa lei foi sancionada em complemento ao Decreto nº 1.044 de 21 de outubro de 1968, que dispõe sobre tratamento diferenciado aos/às alunas portadores/as de “afecções”, incluindo infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas.

Outro instrumento jurídico que abrange a gravidez na adolescência é o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela lei 8069 (BRASIL, 1990) que recentemente teve alterações em seu texto, dentre elas, a inclusão do artigo 8º-A, pela Lei nº 13.798 (BRASIL, 2019), que institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, a ser realizada anualmente, na semana do dia primeiro de fevereiro, e que tem por objetivo “[...] disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuam para a redução da incidência da gravidez na adolescência” (p. 3).

O artigo acrescentado tem como objetivo o desenvolvimento de ações preventivas da gravidez de adolescentes, realizadas o parágrafo único que o segue, complementa: “As ações destinadas a efetivar o disposto no caput deste artigo ficarão a cargo do poder público, em conjunto com organizações da sociedade civil, e serão dirigidas prioritariamente ao público adolescente” (BRASIL, 2019, p. 3).

É, nesse contexto, partindo da leitura da TRS, que se defende a necessidade de uma Psicologia que assuma o compromisso ético, político e social de estudar as representações sociais, fruto também da relação dialética do universo consensual (senso comum) e o universo

reificado (ciência e legislações) e assim atuar na garantia de direitos e na elaboração de políticas públicas.

## Método

A pesquisa teve como procedimento de coleta de dados, o levantamento sistemático de artigos, teses e dissertações defendidas em programas na área da psicologia sobre a gravidez na adolescência, desenvolvidos sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. O procedimento de análise dos materiais coletados foi realizado por meio de uma das técnicas da Análise de Conteúdo, a análise temática ou categorial, e sob a leitura da Teoria das Representações Sociais. Esses procedimentos são descritos abaixo com mais detalhes.

## Procedimento para a produção dos dados

O levantamento da produção científica foi realizado nas bases de dados online, que permitem livre acesso a produções de diferentes instituições de ensino: Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As pesquisas nos bancos de dados foram realizadas utilizando as seguintes palavras-chave: "representações sociais" AND "gravidez" AND "adolescência" na primeira busca e, na segunda, "representações sociais" AND "gravidez na adolescência". Os critérios de inclusão considerados: serem produção dos programas de pós-graduação em Psicologia, terem como referencial teórico a TRS e apresentarem como temática a "gravidez na adolescência". Como critério de exclusão, foram eliminados os trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão e os que estavam duplicados, por aparecerem em mais de uma busca.

Para a escolha dos termos de busca, não foi possível o uso exclusivo de descritores com base nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) - BVS, os únicos utilizados nas buscas foram "gravidez na adolescência" e "gravidez", o correspondente às "representações sociais" não foi encontrado e o descritor para adolescência seria "adolescente", porém os resultados foram mais promissores com o uso da palavra adolescência.

Como procedimento inicial, fez-se a busca na plataforma BVS Psicologia Brasil, contudo, seguindo os critérios estabelecidos para a busca, bem como, para a inclusão e exclusão dos dados, nenhum trabalho foi encontrado.

Foram realizadas duas buscas em cada biblioteca virtual ou base de dados online, a primeira utilizando as palavras-chave "representações sociais" AND "gravidez" AND "adolescência" com o total de 106 trabalhos encontrados, e a segunda utilizando das palavras-chave "representações sociais" AND "gravidez na adolescência" que resultou em 73 trabalhos.

O total de 179 trabalhos resultou em 32 trabalhos, após o uso do filtro Psicologia como área de conhecimento em que os trabalhos foram produzidos. Dos 32, cinco trabalhos foram excluídos por não terem a versão completa disponível para acesso e dois por não atenderem a temática "gravidez na adolescência" ou similar. Dos 25 trabalhos finais, foram identificados os trabalhos duplicados, encontrados nas duas buscas e/ou em mais de uma plataforma, finalizando com o total de 2 artigos, 3 dissertações e 1 tese.

Devido ao reduzido número de trabalhos encontrados, não foram utilizados outros filtros, como marcador de tempo, idioma ou local de publicação.

## Procedimento de análise de dados

Após a obtenção dos materiais, esses foram organizados por meio da elaboração de fichamentos e tabelas, contanto com dados dos trabalhos, como autoria, ano de publicação, participantes e local de realização da pesquisa, e instituição de ensino. Os trabalhos também foram organizados conforme seus objetivos e procedimentos de coleta e análise de dados.

A análise deste estudo, de caráter qualitativo, foi realizada sobre os resultados e discussões dos trabalhos, mais especificamente sobre os materiais referentes às entrevistas realizadas. Essa etapa foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, uma metodologia de pesquisa que conta com um conjunto de técnicas que visam compreender o conteúdo, latente ou manifesto, presente nas mensagens analisadas a partir da comunicação. (FRANCO, 2003)

Considerando o passo-a-passo proposto por Bardin (2016), no primeiro momento, foi realizada a pré-análise; no segundo momento, a exploração do material, que envolve operação de codificação, decomposição/categorização e enumeração; e no terceiro momento, o tratamento dos resultados, que inclui a inferência (comparação dos dados com pressupostos teóricos) e a interpretação dos dados, para a posterior redação do relatório a ser apresentado.

Esse processo de análise foi realizado sobre os resultados e as discussões dos trabalhos levantados, conforme a predominância do uso da análise temática ou categorial utilizada por suas autoras. De acordo com Bardin (2016), a análise por categorias é a mais antiga e seu funcionamento se dá por meio de:

[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de aplicar a discursos diretos ... e simples (p. 201).

Ao final, os dados referentes aos resultados da análise foram organizados em classes, categorias e subcategorias conforme as possibilidades de cada trabalho, e discutidos a partir dos mesmos. Os quatro primeiros trabalhos (Tabela 1) possuem como objeto de estudo as Representações Sociais da gravidez na adolescência, são eles: Representações Sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes (texto I), Representações Sociais da gravidez na adolescência para profissionais de Unidades de Saúde da Família (texto II), Representações Sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência (texto III) e Profissionais de Unidades de Saúde e Gravidez na Adolescência (texto IV).

Os demais (Tabela 1) abordam a gravidez na adolescência, mas comparando no texto V o antes e o depois na experiência da maternidade/ paternidade: Paternidade e maternidade na adolescência: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes; e no texto VI a concepção da maternidade por mulheres adolescentes com e sem a experiência da maternidade: Representações Sociais da maternidade por mulheres adolescentes.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados

<b>Texto</b>	<b>Identificação do trabalho</b>	<b>Texto</b>	<b>Identificação do trabalho</b>
<b>I</b>	Representações Sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes	<b>IV</b>	Profissionais de Unidades de Saúde e Gravidez na Adolescência
<b>II</b>	Representações Sociais da gravidez na adolescência para profissionais de Unidades de Saúde da Família	<b>V</b>	Paternidade e maternidade na adolescência: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes
<b>III</b>	Representações Sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência	<b>VI</b>	Representações Sociais da maternidade por mulheres adolescentes

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos resultados do levantamento realizado neste estudo.

## Resultados

Nesta seção, estão descritos os resultados e discussões das análises dos dados produzidos de acordo com as produções selecionadas. Inicialmente fez-se uma análise descritiva do material encontrado com o objetivo de caracterizar as produções que atendiam os critérios da pesquisa.

### Caracterização das produções selecionadas: análise descritiva

Os trabalhos selecionados (Tabela 2) são oriundos de programas de instituições públicas, sendo cinco da Universidade Federal de Pernambuco e uma da Universidade Federal da Paraíba, publicados de 2012 a 2014. As produções selecionadas foram três dissertações, dois artigos publicados na Revista Psicologia & Sociedade e uma tese.

Os trabalhos selecionados (Tabela 2) foram resultados de pesquisas realizadas em múltiplos espaços, a saber, em Unidades de Saúde da Família (USF), em hospitais e ambulatórios, nos domicílios dos/as participantes - técnica bola de neve, por intermédio de serviços de saúde - e um dos trabalhos foi realizado em serviços da rede de educação - Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa de Aceleração de Estudos – Travessia e Ensino Médio regular, escola estadual.

Os participantes das pesquisas (Tabela 2) foram: mães adolescentes, profissionais de saúde, adolescentes grávidas, mães e pais adolescentes, e mulheres adolescentes com e sem a experiência da maternidade.

Tabela 2 – Caracterização dos trabalhos selecionados

Texto	Autoria	Ano	Tipo	População	Local da pesquisa	Instituição
I	Isabelle Tavares Amorim	2013	Dissertação	Mães adolescentes	Unidade de Saúde da Família	UFPE
II	Vera Lúcia de Moura Sena Filha	2013	Dissertação	Profissionais de saúde	Unidade de Saúde da Família	UFPE
III	Andréa Xavier de Albuquerque de Souza; Sheva Maia Nóbrega; Maria da Penha Lima Coutinho	2012	Artigo	Adolescentes grávidas	Hospitais e ambulatórios da rede pública	UFPE - Publicação pela Rev. Psicologia e Sociedade
IV	Vera Lúcia de Moura Sena Filha; Alessandra Ramos Castanha	2014	Artigo	Profissionais da saúde	Estratégia de Saúde da Família	UFPE - Publicação pela Rev. Psicologia e Sociedade
V	Andréa Xavier de Albuquerque de Souza	2013	Tese	Mães e pais adolescentes	Hospitais-maternidade e ambulatórios da rede pública; Domicílio dos/as participantes (bola de neve)	UFPB
VI	Elisângela Lima Araújo	2014	Dissertação	Mulheres adolescentes (com e sem a experiência da maternidade)	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Programa de Aceleração de Estudos – Travessia; Ensino Médio (regular), escola estadual	UFPE

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos trabalhos selecionados neste estudo.

Sobre os procedimentos das pesquisas analisadas (Tabela 3), foram encontradas, na descrição da coleta de dados, as seguintes combinações de métodos: Questionário sociodemográfico ou com características biossociodemográficas – e práticas contraceptivas- (3), Questionário de vivência da sexualidade, práticas preventivas e de características da gravidez (1), Questionário ou Teste Associação Livre de Palavras – TALP (4) e Entrevista semiestruturada (6). Para a análise dos questionários e testes, foram utilizados os softwares *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS* (1), *EVOC* (2), *Software Tri-Deux Mots* (2), e *Predictive Analytics SoftWare – PASW* (1).

Além desses, foram utilizadas técnicas como Análise Fatorial de Correspondência - AFC (1) e Estatística descritiva e inferencial (1). E, para a análise das entrevistas foram utilizados Software Alceste e Análise das Classificações Hierárquicas Descendentes e Ascendentes (1) e Análise de Conteúdo (6).

Tabela 3 – Caracterização dos instrumentos e métodos de análise utilizados nos trabalhos selecionados

<b>Texto</b>	<b>Instrumento para a produção de dados</b>	<b>Análise de dados</b>
<b>I</b>	Questionário sociodemográfico + questionário de vivência da sexualidade, práticas preventivas e de características da gravidez; Entrevista semiestruturada	Software SPSS; Análise de Conteúdo (temática) – Bardin
<b>II</b>	Questionário de Associação Livre de Palavras; Entrevista semiestruturada	Software Evoc; Análise de Conteúdo (temática) – Bardin
<b>III</b>	Teste Associação Livre de Palavras (TALP); Entrevista semiestruturada	Software Tri-Deux Mots + Análise Fatorial de Correspondência (AFC); Análise de Conteúdo (temática) – Bardin
<b>IV</b>	Questionário de Associação Livre de Palavras; Entrevista semiestruturada	Software Evoc; Análise de Conteúdo (temática) – Bardin
<b>V</b>	Questionário sobre características biossociodemográficas e práticas contraceptivas; Teste Associação Livre de Palavras (TALP); Entrevista semiestruturada	Predictive Analytics SoftWare (PASW) + Estatística descritiva e inferencial; Software Tri-Deux Mots + Análise Fatorial de Correspondência (AFC); Software Alceste + Análise das Classificações Hierárquicas descendentes e ascendentes + Análise de Conteúdo (temática) – Bardin
<b>VI</b>	Questionário sociodemográfico; Vídeo/ debate; Entrevista semiestruturada	Tabelas; Transcrição do material; Análise de Conteúdo (temática) – Bardin

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos trabalhos selecionados neste estudo.

## O que revelam as pesquisas encontradas

Na segunda etapa deste estudo, foi realizada a análise qualitativa dos estudos levantados a partir da identificação dos resultados alcançados pelas pesquisas. Após a leitura das produções selecionadas, foram identificadas e organizadas as representações sociais sobre a gravidez na adolescência presentes nas discussões dos resultados dos trabalhos selecionados.

Os dados contidos nas análises dos textos I, II, III, IV, V e VI foram então organizados sob a classe “Representações Sociais da gravidez na adolescência” e nas seguintes categorias: Gravidez na adolescência, Rede social de apoio e Políticas Públicas, Métodos contraceptivos e preservativos, e Perspectiva de futuro. Essas categorias são apresentadas e discutidas abaixo.



## GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A primeira categoria Gravidez na adolescência compreende às subcategorias: Implicações e Efeitos - que inclui aspectos positivos e negativos, experiência difícil, perdas e medos; Responsabilidade, irresponsabilidade e amadurecimento precoce; Idade ideal x idade real; Mudanças - biológicas, sociais, econômicas e na rotina; Desenvolvimento intelectual e emocional; Funções parentais; Inserção paterna; Perda do lazer e liberdade; e Risco à saúde.

Considerando as discussões dos trabalhos analisados, Albuquerque-Souza (2013) no texto V, ao falar sobre a maternidade e a paternidade na adolescência como um fenômeno, aponta que “[...] para estudá-lo e compreendê-lo no contexto da sociedade contemporânea e identificar a possível influência do passado nas atuais representações sociais dos adolescentes, é necessário observar como tem sido representado ao longo do tempo” (p. 23).

Os trabalhos abordados fazem destaque ao fato de a gravidez ser considerada como problema social e saúde pública por se referirem à construção histórica e social da adolescência, assim como as condições socioeconômicas.

Outras questões abordadas nos trabalhos são a compreensão da gravidez na adolescência como uma situação de risco biológico e psicológico, e a possibilidade de fazer parte do projeto de vida, Albuquerque-Souza, Nóbrega & Coutinho (2012), no texto III, vão apresentar essa possibilidade em um conflito: “Em cada adolescente grávida, o desejo de tornar-se independente, mulher e adulta é confrontado com a angústia pela perda de proteção, revelando as fragilidades de sua fase ainda em desenvolvimento bio-psíquico-afetivo” (p. 594).

Nessa perspectiva, a maternidade/gravidez parece se tornar um problema apenas quando associada à adolescência, mesmo que o trabalho relacionado ao cuidado e educação dos filhos sejam socialmente atribuídos às mulheres, considerando o estudo com profissionais da saúde, Sena Filha (2013) no texto II percebe que:

[...] a adolescente não estaria apta para gerar e cuidar de um filho, o que atribui à gestação na adolescência um sentido de evento precoce, impróprio e inadequado, que acarreta dificuldades na vida da adolescente, como também oferece riscos a sua saúde e do bebê. Já no que se refere aos conceitos vinculados acerca da experiência da maternidade, esta remete a questões relacionadas às atribuições sobre o feminino, que se relacionam à construção sobre o que é ser mulher ao longo do processo histórico (p. 115).

Sem esquecer as desigualdades econômicas e raciais presentes na história do país, o que remete à discussão apresentada no Marco Teórico Referencial sobre saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, publicado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), ao dizer que a gravidez na adolescência é, em muitos casos, “[...] considerada uma situação de risco e um elemento desestruturador da vida de adolescentes e, em última instância, como elemento determinante na reprodução do ciclo de pobreza das populações [...]” (p. 17), devido às dificuldades no acesso à educação e ao trabalho.

## REDE SOCIAL DE APOIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A segunda categoria Rede social de apoio e Políticas Públicas apresenta como subcategorias: Família; Parceiro – pai da criança ou não genitor; Julgamento do outro; Atividades de apoio à saúde - informativas e outras disponibilizadas pelos serviços de saúde; e Ausência e dificuldades na oferta de serviços de saúde.

Sobre a Rede social de apoio, essa se refere à família, ao parceiro e aos demais grupos sociais com os quais a adolescente gestante/mãe convive. O apoio social é importante para o desenvolvimento saudável da gestação, seja em relação à própria gestação ou à saúde integral da adolescente e do bebê. Como dispõe o artigo 4º do ECA a respeito da proteção integral à criança e ao adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 1).

Pensando na importância do apoio social durante e após a gestação na adolescência, no texto I referente à pesquisa de Amorim (2013), com relação ao apoio do parceiro e da família, foi observado que:

[...] as adolescentes elaboram discursos sobre o apoio de seus parceiros e família principalmente relacionada ao apoio emocional e financeiro. Para elas, ter o apoio do parceiro significa que o mesmo ficou feliz com a notícia de que iria ser pai, que ele estava presente no pré-natal e que ajudou financeiramente. Já com a família, através dos discursos, verifica-se que geralmente o apoio primordial e principal vem das mães das adolescentes. E que os pais tendem a reagir a princípio de forma bastante negativa, mas que com o tempo aceitam e também apoiam a adolescente grávida (p. 84).

Sobre as Políticas Públicas, na pesquisa de Sena Filha (2013), identificado como texto II, o estudo foi realizado com profissionais de saúde. Foi observado também que nos serviços de saúde não tem ações específicas para o atendimento das adolescentes gestantes, e para a pesquisadora o serviço:

[...] deve ser pensado diferentemente do acompanhamento de uma gestação adulta, devendo-se dessa maneira, levar em consideração um conjunto de aspectos biopsicossociais envolvidos no processo de gravidez, assim como o cenário de interação que perpassa a relação dos profissionais de saúde com as adolescentes, principalmente se fizerem parte de um contexto de vulnerabilidade social (p. 117).

Albuquerque-Souza (2013), no texto V, também apresenta esse mesmo ponto sobre os serviços sob o aspecto da inclusão do adolescente pai nos programas de atenção a gestação de adolescentes, pois “[...], é mister ampliar os recursos e os programas de atenção ao adolescente pai. Considerar seus anseios, perspectivas, percepções e vivências pode favorecer

a sua inserção no processo de paternidade de modo ativo e participativo, [...]” (p. 200), pensando aqui o pai como corresponsável na gravidez e no cuidado da criança.

## MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E PRESERVATIVOS

A terceira categoria Métodos contraceptivos e preservativos compreende as subcategorias: Conhecimento de métodos preservativos e contraceptivos - tipos e meios de veiculação; Prevenção e métodos de contracepção; Prevenção x desejo de engravidar; Satisfazer o companheiro – por intermédio do não uso de métodos preservativos na relação sexual; Prevenção falha – falha no uso ou no próprio método utilizado; e Falta de prevenção – ausência no uso dos métodos contraceptivos e preservativos.

A respeito da prevenção da gravidez na adolescência, Araújo (2014) no texto VI vai apresentar, como resultado de um estudo comparativo entre mulheres adolescentes com e sem a experiência da maternidade, que:

[...] as adolescentes com a experiência vivida da maternidade demonstram preocupação com as demais adolescentes para que estas não venham passar por dificuldades. Já as adolescentes sem a experiência da maternidade além de expressarem a importância da prevenção da gravidez, de doenças sexualmente transmissíveis e a implicação disso no futuro da adolescente, também falaram de suas preocupações com o futuro das crianças filhas de pais jovens que sofrem com o despreparo destes (p. 116).

Sobre o acesso a informações, Albuquerque-Souza, Nóbrega & Coutinho (2012) no texto III vão destacar que conhecer os métodos contraceptivos e as formas de prevenção nem sempre é suficiente para que a gravidez não ocorra, as autoras concluem que:

[...] mesmo tendo clareza do risco de engravidar com a prática sexual sem o emprego de medidas preventivas, as adolescentes preferem ‘correr o risco’ com a relação sexual desprotegida, abandonando os métodos contraceptivos. Mascarado pelo não uso dos métodos, o desejo inconsciente de engravidar acaba se tornando o maior determinante do futuro das adolescentes (p. 594).

Outros pontos destacados nos textos são o tabu da sociedade frente ao porte de contraceptivos e preservativos como denúncia do ato sexual, a resistência do parceiro ao uso de preservativo, o desejo sexual como empecilho para a prevenção antes do ato e o pensamento de imunidade, considerando a gravidez como algo distante.

## PERSPECTIVA DE FUTURO

A quarta categoria é Perspectiva de futuro e essa apresenta como subcategorias: Projeto de vida; Reestabelecer planos futuros, após a gestação; Adaptar à nova realidade – gestação, maternidade/paternidade; Continuidade nos estudos x Evasão escolar; e Mercado de trabalho. Essa categoria reflete as consequências da adolescência como uma construção decorrente de mudanças no modo econômico de produção, contrapondo o que se espera, estudo

e preparo para o mercado de trabalho, e o que seria desaconselhado, exemplo, a gravidez como parte do projeto de vida na adolescência.

Com relação às mudanças decorrentes da gravidez na adolescência, Sena Filha (2013), no texto II, apresenta algumas afirmações resultantes das entrevistas com profissionais da saúde, apresentando como representações:

[...] as mudanças corporais da adolescente com ênfase na perda de formas físicas socialmente valorizadas; prejuízo no desenvolvimento intelectual em decorrência do abandono ou interrupção dos estudos; perdas na vida social, uma vez que, o lazer tende a ser substituído pelos cuidados com a criança; amadurecimento precoce diante da responsabilidade de cuidar do outro ser que dela depende para sobreviver; e dificuldades para ingressar no mercado de trabalho em decorrência da falta de tempo disponível para investimento em capacitações e estudos devido à gravidez na adolescência e ocupação com os cuidados do filho (p. 104).

Outra perspectiva surge no estudo de Amorim (2013), no texto I, com gestantes adolescentes, que apresenta a gravidez como um não problema, dependendo do contexto e considerando que existem diferentes formas de vivenciar a gravidez no período socialmente denominado de adolescência, nesse estudo, a autora chegou à seguinte reflexão:

[...] ainda que nem todas as mães do grupo estudado tenham planejado a gestação, muitas faziam disso um objetivo, e acreditam que não haja grandes problemas em engravidar jovem. É importante que ao se falar em gravidez dentro da adolescência, se tenha em vista em que contexto social ela está acontecendo. As vivências podem ser muito diferentes de um grupo para outro (p. 106).

Nesta categoria, outros aspectos foram encontrados, como as diferenças entre as consequências para pais e mães adolescentes com base nas divisões de tarefas desiguais entre os gêneros, atribuindo o espaço público aos pais e o privado às mães, quando existe a presença paterna na gestação.

Outra questão é com relação à realização do estudo referente às populações de baixa renda, mesmo nesses casos, conforme o texto IV, a gravidez “[...] não condiz, necessariamente, com uma perda ou descontinuidade dos seus projetos de vida” (SENA FILHA; CASTANHA, 2014, p. 87), na medida em que o Estado garanta os direitos necessários à vida.

## Discussões

As contradições entre a representação da gravidez na adolescência como desejada ou como um risco estão atreladas ao contexto social, cultural, político e econômico de sua elaboração. Esses contextos interferem nos processos de ancoragem e de objetivação, que são fundamentais na formação das representações sociais, pois são esses que, de acordo com Moscovici (2007), “[...] transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois,

reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar” (p. 61).

Quando o fenômeno da gravidez na adolescência é ancorado na maternidade idealizada, se objetiva na obtenção de uma nova identidade ou status social e no amadurecer, ser responsável; quando ancorando na concepção moderna de adolescência se torna um risco ao que é socialmente esperado, objetivando-se na evasão escolar, imaturidade, irresponsabilidade e dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho.

Considerando que as representações sociais são fenômenos sociais que auxiliam na compreensão do comportamento simbólico e, por sua vez, da realidade social, para compreender as representações sociais sobre a gravidez na adolescência, é necessário buscar os processos de ancoragem e objetivação que as constituem, em diferentes tempos e lugares.

Como na citação de Serge Moscovici, apresentada na introdução, a respeito das representações sociais, “Quanto mais a sua origem é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado” (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Sendo uma das funções da psicologia social a busca pela origem, propriedades e impactos das representações sociais que constituem a realidade social, a atenção aos processos de ancoragem e objetivação pode auxiliar nas pesquisas e práxis voltadas à população adolescente, principalmente às gestantes “adolescentes”.

E essa reflexão surge nas considerações finais dos trabalhos analisados. No texto 1, por exemplo, Amorim (2013), após dizer que a compreensão da gravidez na adolescência como um problema de saúde pode ser atribuída às ressignificações atreladas aos conceitos de adolescência como um momento de preparo para o mercado de trabalho. Ao fazer um levantamento das dimensões atitudinais positivas e negativas que emergiram das subcategorias, resultantes da análise das entrevistas realizadas com mães adolescentes, a autora apresenta:

Como elementos positivos apontaram a realização de um sonho, e o status obtido dentro de casa, seja com o companheiro seja com a família, podendo destacar o prazer e a importância da maternidade na vida dessas jovens. Entre os elementos negativos, destacaram-se a perda de etapas de vida, o amadurecimento precoce, a falta de apoio do parceiro ou da família, a instabilidade financeira, e as implicações na vida escolar, que pode ir desde dificuldades para dar seguimento aos estudos até o abandono dos mesmos (AMORIM, 2013, p. 104).

No texto IV, Sena Filha & Castanha (2014) percorrem um caminho semelhante nas suas conclusões referentes à análise das entrevistas realizadas com profissionais da saúde. Para as autoras, as implicações da gravidez/maternidade na adolescência, também estariam atreladas ao “ser mãe” e/ou ao “ser adolescente”:

Dessa maneira, as implicações da maternidade na adolescência aparecem vinculadas à experiência de “ser adolescente” construída ao longo dos séculos em meios às interações do contexto histórico-social, como também se vinculam à vivência de “ser mãe” em meio às construções sociais que a estabeleceram com o passar do tempo, papéis e lugares atribuídos à mulher na sociedade (SENA FILHA; CASTANHA, 2014, p. 87).

Essas reflexões dizem de tempos e contextos específicos, nesse sentido, os dados comparados e analisados neste trabalho correspondem a pesquisas que souberam situar as/os participantes e seus objetos de pesquisa, assim, não possuem a intenção de tornarem seus resultados como regras para a compreensão da gravidez na adolescência e da adolescência como um fenômeno universal, mas ao situarem as diferentes representações sociais abordadas nos trabalhos, possibilitam a elaboração de novas perspectivas sobre o fenômeno, as pessoas envolvidas, os serviços prestados pelas políticas públicas e as práxis com viés transformador.

## Considerações finais

O trabalho buscou analisar Representações Sociais sobre a gravidez na adolescência presentes nas produções da Psicologia, com a utilização da Teoria das Representações Sociais, considerando que essas são produto de seus respectivos tempos e espaços.

A sociedade está em constante movimento, a ciência avança e as representações sociais a acompanham, é nesse ponto que está o compromisso social e político da Psicologia. “Não se pode falar em intervenção, sem antes refletir sobre as formas de se conceber a adolescência e as questões inerentes a ela e modificá-las” (ALBUQUERQUE-SOUZA, 2013, p. 201).

E, nesse refletir, foi encontrada nos trabalhos a proposta de incluir as discussões de gênero nas reflexões sobre a gravidez na adolescência, mesmo não sendo a proposta inicial, a gravidez na adolescência também é uma questão de gênero e as adolescências fazem parte de um processo de construção similar ao descrito por Scott (2012), quando afirma que “[...] gênero é uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado” (p. 347).

Assim como um lugar de contestação política, estudar sob a perspectiva de gênero também é uma forma de compreender a constituição da sociedade e a diferença entre o feminino e o masculino, e os respectivos papéis sociais atribuídos ao longo da história.

Esse processo pode ajudar a explicar a existência e predomínio do patriarcado, principalmente nas sociedades ocidentais atuais, e uma das possibilidades para esse diálogo entre as teorias de gênero e TRS.

Essa presença nos trabalhos pode estar atrelada ao fato de serem produzidos somente por autoras, pois o “[...] controle ou domínio da mulher pode ser apontado pela ausência ou escassez da presença feminina nos estudos históricos da sociedade, seja no papel de produtora ou como objeto de estudo” (LOPES, 2009, p. 67), perpassando por elementos políticos, de poder, econômicos, raciais, sociais e culturais.

Ainda no que diz respeito a esse refletir, não se pode negar a presença de riscos à saúde materna e do bebê, principalmente na ausência de direitos constitucionais, resguardados também pelo ECA (BRASIL, 1990) no artigo 8º, conforme a redação proposta pela Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), que assegura o acesso das mulheres “[...] aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral [...]” (p. 2).

Outro ponto de reflexão se refere aos casos de violência, nesses é vedado à/ao psicóloga/o, seguindo os princípios dos direitos humanos universais e constitucionais, “Praticar

ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão” (CFP, 2005, p. 9).

A garantia de direitos e o compromisso ético da psicologia devem acompanhar as diferentes realidades sociais, que estão em constante movimento. No mesmo movimento, está a representação social, que “[...] constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44).

Estudar as RS sobre a gravidez na adolescência, é compreender como diferentes grupos constroem a própria realidade, como atribuem significado à mesma, e pela descrição e análise dessas representações, compreender como o tema tem sido significado e compartilhado entre os diferentes grupos, a influência que o contexto (social, econômico, cultural, histórico e social) exerce sobre essa construção e quais as transformações possíveis e necessárias.

## Referências

AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B., OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 201-220.

ALBUQUERQUE-SOUZA, A. X. **Paternidade e maternidade na adolescência**: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6960/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

ALBUQUERQUE-SOUZA, A. X.; NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência. **Psicologia & Sociedade**, vol. 24, n. 3, 2012, p. 588-596. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/DCbm9WVfT8yvNXgVjPLB4d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2021.

AMORIM, I. T. **Representações Sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10128/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Isabelle%20Tavares%20Amorim.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

ARAÚJO, E. L. **Representações Sociais da maternidade por mulheres adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10302/1/DISSERTACAO%20Elis%C3%A2ngela%20Lima%20Ara%C3%BAjo.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 135, p. 13563-13577, 16 de jul. 1990. Seção 1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 46, p. 1-4, 9 de mar. 2016. Seção 1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/03/2016&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=256>>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei nº 13.798 de 3 de janeiro de 2019. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 3, p. 3-4, 4 de jan. 2019. Seção 1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=3&data=04/01/2019>>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16202.htm)>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco Teórico Referencial**: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens: versão preliminar. Brasília, 2007. Disponível em: <[https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/07\\_0471\\_M.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/07_0471_M.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Resolução n.º 10/05. Brasília: CFP, 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GROSSMAN, E. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência & Saúde**, vol. 7, n 3, 2010, p. 47-51.

KAHHALE, E. M. S. P. Gravidez na Adolescência: orientação materna no pré-natal. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-101.

KAHHALE, E. M. S. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 221-238.

LOPES, Z. A. **Representações sociais acerca da violência de gênero**: significados das experiências vividas por mulheres agredidas. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=156430](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=156430)>. Acesso em: 08 set. 2021.



MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. **Problemas de salud de la adolescência: informe de um comité de expertos de la OMS**. OMS: Genebra, 1965. Disponível em: <[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38485/WHO\\_TRS\\_308\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38485/WHO_TRS_308_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 set. 2021.

OZELLA, S. A. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. R. M. (2010). Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 2, 2010, p. 227-234. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 set. 2021.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. **Revista Projeto História**, São Paulo, vol. 1, n. 45, 2012, p. 327-351. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SENA FILHA, V. L. M. **Representações Sociais da gravidez na adolescência para profissionais de Unidades de Saúde da Família**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10272/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vera%20L%C3%BAcia%20de%20Moura%20Sena%20Filha.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SENA FILHA, V. L. M.; CASTANHA, A. R. Profissionais de unidades de saúde e a gravidez na adolescência. **Psicologia & Sociedade**, vol. 26, n. spe., 2014, p. 79-88. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/sx4YsPf8mSgL6RbLwKr9PNq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 set. 2021.



# Concepções de professores da educação básica Municipal de Teresina – Piauí sobre a práxis docente

## *Conceptions of teachers of Municipal elementary education of Teresina - Piauí about teaching praxis*

Charle Ferreira Paz\*  
Maria Divina Ferreira Lima\*\*  
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos\*\*\*

### Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar as concepções de *práxis* e os desafios enfrentados no exercício da *práxis* docente vivenciados por professores da educação básica. Para tanto, decidimos pela abordagem crítico-dialética, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico semiestruturado aplicado com 12 (doze) professores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Teresina - Piauí, por meio da plataforma do *Google Forms*, com 10 (dez) questões. Os dados foram agrupados por categorias e analisados tendo por base em Gamboa (2018), permitindo uma melhor compreensão da realidade pesquisada. Os principais resultados da pesquisa apontaram que a *práxis* no contexto educacional é construída na interação entre teoria e prática, e essa interação permite que os professores possam constantemente refletir e reconfigurar suas concepções e práticas de ensino de modo a mediar transformações. Verificamos a necessidade de se problematizar a compreensão da *práxis*, como elemento que possa subsidiar um trabalho efetivo que vise um ensino-aprendizagem transformador da realidade.

**Palavras-chave:** Professor profissional; Práxis docente; Ensino-aprendizagem.

---

\* Especialista em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil; E-mail: [pazcharle4@gmail.com](mailto:pazcharle4@gmail.com)

\*\* Doutorado 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), Brasil; E-mail: [lima.divina2@gmail.com](mailto:lima.divina2@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche (em ambas as formações) na Universidade La Salle México (ULSA); Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professor Adjunto-A e Vice-Chefe do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação do Campus de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia (DACED-PVH/UNIR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR) e Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (UNIR), Brasil. E-mail: [mendes.guilherme234@gmail.com](mailto:mendes.guilherme234@gmail.com)

## Abstract

This article aims to analyze the conceptions of praxis and the challenges faced by teachers of Elementary Education in the development of the teaching praxis. To this end, we decided to choose a critical-dialectical approach, as a case study. The data were collected through an electronic questionnaire applied to twelve (12) teachers of Elementary Education in the Municipal Public Network of Teresina – PI, through the Google Forms platform, with ten (10) questions. The data were grouped by categories and analyzed based on Gamboa (2018), providing a better understanding of the researched reality. The main results of the research pointed out that praxis in the educational context is constructed in the interaction between theory and practice, and this interaction allows teachers to constantly reflect and reframe their conceptions and practices in order to mediate transformations. We observed the need to discuss the understanding of the praxis as an element that can subsidize an effective work that aims at a teaching-learning that can transform the reality.

**Keywords:** Professional teacher; Teaching praxis; Teaching-learning.

## Introdução

Nas últimas décadas, importantes discussões acerca da complexidade da tarefa de ensinar têm fomentado a necessidade de se pensar a prática docente (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014). As transformações sociais apontaram para um novo olhar sobre a formação profissional docente, exigindo que este processo ultrapasse a dimensão instrumental da profissão, para uma perspectiva crítico-reflexiva. Neste sentido, o debate sobre a relação entre teoria e prática na formação docente gerou a necessidade de romper concepções antológicas do processo educativo, que antes davam a atividade docente um caráter de competência técnico-científica centralizado no professor, conferindo um caráter emancipador do aluno (MERETT; BARROS, 2020; FRANÇA; BARBOSA JUNIOR, 2017).

Se a educação é entendida como processo social, a natureza do processo de aprender e ensinar precisa dialogar com as relações entre teoria e prática, em um constante processo de ação e reflexão sobre a *práxis* docente. Sendo assim, para este trabalho, buscamos compreender as concepções e os desafios da *práxis* docente na realidade escolar da educação básica, bem como descrever os desafios enfrentados pelos professores e verificar como as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem para alcançar as intenções propostas no processo de planejamento.

Deste modo, esse texto está estruturado em três eixos principais: o primeiro expõe algumas considerações sobre a *práxis* na educação, o segundo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, enquanto, no terceiro tópico, foram analisadas as respostas dos professores participantes da pesquisa, suas concepções sobre *práxis* e de que maneira o processo de ação/reflexão/ação reflete em suas ações de ensino.

## A *práxis* docente no contexto educacional

Os debates realizados no campo educacional nos últimos anos têm fomentado a necessidade de se (re)pensar a educação em seu papel transformador da realidade social, frente

a todas as transformações pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido, entendemos que transformar a educação é, também, transformar a sociedade.

Para Morin (2000, p. 47), “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo”. Dessa forma, entendemos ser a educação um instrumento que nos ajuda a compreender a realidade humana do indivíduo, instrumentalizando-o com saberes pessoais e profissionais para enfrentar as diferentes realidades econômicas, políticas e sociais como as quais ele estabelece estritas relações ao longo de sua vida social.

Nessa perspectiva, entender o papel da *práxis* docente no desenvolvimento da educação é fundamental, pois, é por meio dela que homens e mulheres se tornam conscientes de suas posições dentro do contexto no qual estão inseridos e, assim, possam movimentar-se na busca por transformações de si e dos outros, bem como na tessitura de suas realidades. Portanto, podemos afirmar que “a *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão”. (KONDER, 1992, p. 115).

Assim, ela torna-se componente necessário no contexto educacional de toda comunidade escolar, visto que é nesse processo de diálogo entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva, ou seja, ação e reflexão, que o professor pode desenvolver sua prática educativa, com o intuito de poder formar cidadãos capazes de promover transformações sociais. Nesta perspectiva, será necessário que sejam implementadas:

Propostas educacionais fundamentadas em diálogos problematizadores desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas. (SILVA, 2007, p. 17).

A prática educativa precisa ir para além do contexto da sala de aula, conseguindo desenvolver ações mediadoras e intencionais pautadas na realidade e que priorizem o desenvolvimento do indivíduo dentro do seu contexto social. Logo, desenvolver essa capacidade de ação e reflexão sobre sua prática tem sido um desafio para os educadores, sobretudo, na atualidade, quando suas práticas precisam dialogar com as várias e rápidas transformações da sociedade, sob pena de, se assim não fizer, sua prática se tornar empobrecida e reduzida apenas às vivências relacionadas à sala de aula. Essas, por exemplo, podem ser baseadas na teorização dos conteúdos de ensino sem estabelecer relação prática com a realidade do aluno, não lhe permitindo questionar e intervir dentro dessa realidade.

De acordo com Konder (1992, p. 116). “*Práxis* e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da *práxis*, e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas”. A respeito dessa característica da ação-reflexão, Morin (2000, p. 100) destaca que “A prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro”.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem, esse auto exame se faz necessário, de modo a permitir que o professor possa refletir sobre sua prática e, assim, compreender de que

forma poderá ajudar seus alunos a alcançarem uma aprendizagem significativa e transformadora, que possa incluí-lo no processo de formação que está participando. É dizer, a inclusão acontece por meio do processo formativo oferecido pela instituição escolar.

É importante compreender que a *práxis* pedagógica do professor envolve uma série de elementos na condução do processo educativo, dentre eles estão as relações sociais e os saberes docentes. Assim:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

O professor precisa desenvolver uma consciência crítica de que sua prática está em constante evolução. Portanto, precisa estar em frequente análise de seus métodos didático-pedagógicos usados, a fim de que suas ações possam desenvolver-se de forma a dialogar com as reais necessidades e as contradições vivenciadas no contexto escolar. Como, então, transformar a realidade do aluno por meio de conhecimentos sistemáticos capazes de proporcionar uma educação que tenha por base o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do educando?

Falando a respeito da escola reflexiva, Alarcão (2018, p. 18) advoga que “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como um tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. A partir dessa perspectiva, o conhecimento construído na escola deve ter como base a análise da realidade e não a mera recepção de conteúdos pré-selecionados sem relação qualquer com a vida real do aluno.

No que concerne à prática educativa:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p. 50).

Frente ao exposto, entendemos que uma prática educativa comprometida com a humanização do educando deve ter como exigência maior a apreensão da sua realidade. Dessa forma, o professor precisa considerar as experiências de vida dos estudantes antes mesmo de entrarem na escola, propiciando meios para superação de visões de mundo consideradas tradicionais que não possibilitem uma análise crítica de sua realidade concreta. Para tal tarefa, o docente pode selecionar os objetos de estudos, fazendo recortes temáticos, tendo por base o contexto social, considerando os limites e capacidades de interpretação dos educandos, com enfoque numa análise crítico-reflexiva da realidade, vislumbrando ações transformadoras dessa mesma realidade, por exemplo.

## Dispositivo metodológico

Nesse estudo, por se tratar da interpretação de um fenômeno social, foi realizada uma reflexão dos dados coletados tendo por base a abordagem crítico-dialética, visto que:

As abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, partilham o princípio da contextualização. Isto é, os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido. Nesse sentido, essas abordagens podem ser consideradas críticas. (GAMBOA, 2018, p. 118)

Esse tipo de abordagem permitiu um estudo aberto do objeto da pesquisa, possibilitando uma análise da origem e das relações do fenômeno em questão, dentro de uma realidade social, por meio de um estudo crítico. Assim, “a aceitação de uma realidade socialmente construída leva a concordância com as múltiplas interpretações, igualmente válidas, dependendo dos sujeitos que constroem coletivamente essa realidade” (GAMBOA, 2018, p. 99).

Nesse sentido, a fim de compreender as concepções e os desafios da *práxis* docente na realidade escolar da educação básica; descrever os desafios enfrentados pelos professores e verificar como as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem para o alcance das intenções propostas no processo de planejamento. Para atingir esses objetivos e considerando os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde em decorrência da pandemia da COVID-19, (doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2), optamos por um questionário eletrônico semiestruturado, como instrumento de coleta de dados, aplicado através da plataforma do *Google Forms*, com dez questões, envolvendo 12 (doze) professores da educação básica da Rede Pública Municipal de Teresina - Piauí. Para não revelar a identidade dos professores, designamos nomes fictícios tais como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. As questões do questionário foram divididas em duas seções: a primeira buscou um diagnóstico do perfil dos sujeitos pesquisados e a segunda tentou captar as concepções e os desafios da *práxis* no processo educacional.

O estudo se caracteriza como estudo de caso. Esse tipo de estudo, segundo Gil (2011, p. 164) “objetivam tornar os dados válidos e significativos”. Dessa forma, baseado nas respostas dos professores sobre suas experiências, um estudo de caso se torna um importante procedimento técnico de pesquisa para compreensão da realidade investigada. As respostas foram agrupadas por categorias, permitindo assim, compreender melhor a realidade vivenciada pelos professores no exercício de sua *práxis* educativa.

No quadro 1, a seguir, apresentamos o perfil dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil profissional dos/as professores/as

Sujeitos da Pesquisa	Idade	Sexo	Formação Profissional		Tempo de Magistério
			Graduação	Pós-Graduação	
<b>P1</b>	41 a 50 anos	Feminino	Lic. Pedagogia	-	<b>23 anos</b>
<b>P2</b>	31 a 40 anos	Masculino	Lic. História	-	<b>10 anos</b>
<b>P3</b>	18 a 30 anos	Feminino	Lic. Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia	<b>05 anos</b>
<b>P4</b>	31 a 40 anos	Masculino	Lic. Matemática	Mestrado em Matemática	<b>08 anos</b>
<b>P5</b>	acima de 50 anos	Masculino	Lic. Ciências Biológicas	Especialista em Ensino de Ciências	<b>20 anos</b>
<b>P6</b>	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Letras/Português	Especialista em Língua Portuguesa	<b>08 anos</b>
<b>P7</b>	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Letras/Português	Especialista em Docência	<b>05 anos</b>
<b>P8</b>	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Matemática	Especialista em Ensino de Matemática	<b>07 anos</b>
<b>P9</b>	31 a 40 anos	Feminino	Lic. Matemática	Especialista em Ensino de Matemática	<b>08 anos</b>
<b>P10</b>	acima de 50 anos	Masculino	Lic. Letras/Português	Especialista em Literatura	<b>15 anos</b>
<b>P11</b>	41 a 50 anos	Feminino	Lic. História	Especialista em Docência	<b>12 anos</b>
<b>P12</b>	acima de 50 anos	Feminino	Lic. Geografia	Especialista em Ensino de Geografia	<b>25 anos</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados do quadro 1 revelam que os profissionais se encontram qualificados profissionalmente em suas respectivas áreas de atuação, o que possibilita um maior conhecimento e envolvimento com o trabalho docente, ratificando a importância da formação profissional como elemento de intervenção social. O fato de que a maioria possui pós-graduação, nos permite compreender que eles estão abertos a mudanças e inovações de modo a contribuir com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O tempo de atuação nos permite visualizar que alguns têm uma maior experiência profissional, proporcional ao tempo de vida. Embora todos atuem no ensino fundamental, a

variedade das formações nos dá uma possibilidade de perceber diferentes concepções e valores, em diferentes áreas de conhecimento, o que enriquece o caráter interdisciplinar de nossa pesquisa.

## O significado de *práxis* na perspectiva docente

A *práxis* na perspectiva docente contribui para uma reflexão sobre o vínculo entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita enxergar as dimensões do trabalhador docente como processo de ressignificação do ensino pela prática, como constatado nas respostas dos professores no quadro 2.

Quadro 2: Significado de *Práxis*

Sujeitos da Pesquisa	O Significado de <i>práxis</i> na perspectiva docente
P1	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P2	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P3	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P4	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P5	A <i>práxis</i> representa o modus operandi da administração.
P6	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P7	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P8	A <i>práxis</i> é uma aliada nas relações sociais, políticas e educacionais.
P9	A <i>práxis</i> são ações executadas durante uma rotina de trabalho.
P10	A <i>práxis</i> é o que se faz no dia a dia na vida do magistério.
P11	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.
P12	A <i>práxis</i> é a relação entre teoria e prática.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Embora as palavras utilizadas para descrever o conceito de *práxis* pelos professores sejam diferentes, percebemos uma interpretação em um sentido geral, de que ela está relacionada à prática de sua profissão docente.

Assim, a importância da compreensão da *práxis* é fundamental, pois, conforme esclarece Marsiglia (2011, p. 5), “o trabalho, portanto, atividade essencialmente humana, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. É a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna



um ser humanizado”. Nessa perspectiva, o trabalho docente apresenta-se como processo de humanização por meio do qual é possível transformar a realidade social.

A concepção de que o próprio professor é um sujeito de *práxis*, permitirá que este desenvolva sua prática de maneira a transformar o ensino-aprendizagem possibilitando a emancipação do educando, a partir de sua ação, condição necessária para qualquer processo de transformação.

## A relação entre *práxis* e educação

Sobre a relação entre a *práxis* e a educação, os relatos dos/as professores/as foram unânimes em dizer *sim* para esta interrelação com as seguintes justificativas:

- Educação e prática andam juntas (P1)
- Desenvolver-se a teoria dentro de sala de aula (P2)
- Porque na educação o professor põe em prática os conhecimentos que adquiriu e através dessa *práxis* busca que os alunos apreendam os conhecimentos (P3)
- A Prática docente, forma de transformar em ação o que foi planejado (P4)
- O modo como se resolve os problemas é atrelado a uma boa prática educativa (P5)
- Por meio dos conhecimentos teóricos que o professor possui ela vai executando a educação (P6)
- A *práxis* faz parte do processo de aprendizagem (P7)
- Tem que haver (P8)
- Certame. A prática docente deve ser pautada em uma teoria educacional (P9)
- Há como sair da teoria para a prática educacional quando os atores conhecem bem a realidade que os cerca. (P10)
- A partir da produção das relações e conceitos que se aprende na teoria. (P11)
- A educação não é só teoria, está aliada com a prática. (12)

Ao perceber-se como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o professor/a proporciona ações às crianças que possibilitem perceberem-se como sujeitos culturais historicamente constituídos.

No trabalho educativo, é clara a postura de que o professor, enquanto sujeito que já se apropriou da cultura tem papel primordial na mediação, pois é ele que proporcionará à criança a apropriação desta cultura construída na história humana, por meio do direcionamento de sua prática, fator primordial para o desenvolvimento intelectual da criança. (GIARETTON; SZYMANSKI, 2013, p. 5)

A função social da escola está diretamente ligada ao seu papel de propor ao educando um conhecimento de sua condição humana, sua identidade como ser construído à luz de processos sociais históricos. “Conhecer o humano é, inicialmente, situá-lo no universo, e não o separar dele” (MORIN, 2000, p. 47). E para que essa função seja objetivada, a *práxis* é o elemento essencial dentro do processo educacional.

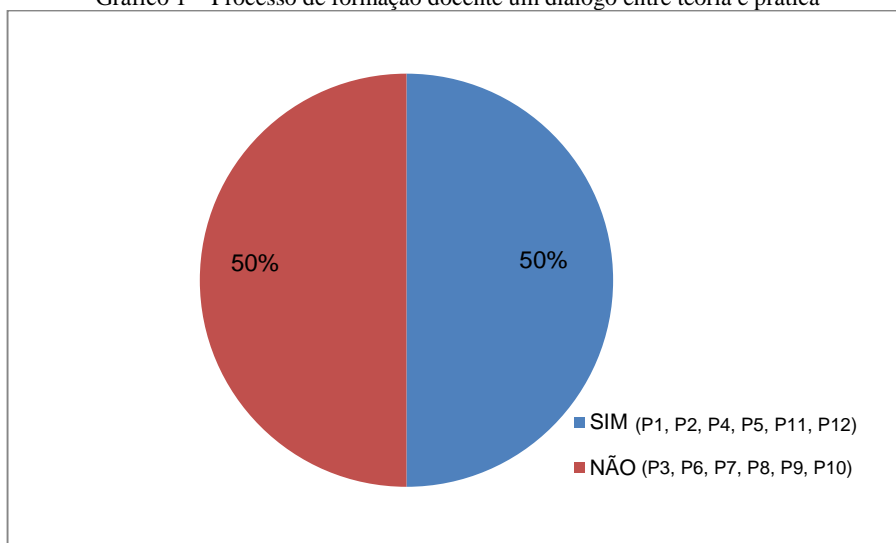
## Processo de formação docente um diálogo entre teoria e prática

A discussão sobre teoria e prática no processo formação docente tem sido amplamente debatida no cenário educacional brasileiro.

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2017, p. 64)

Esse diálogo se faz necessário dada a importância para a construção da identidade do docente do futuro professor/a.

Gráfico 1 – Processo de formação docente um diálogo entre teoria e prática



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com relação aos professores que responderam *não*, destacamos as observações do (P3) que ressaltou que a prática quase não fez parte de seu processo de formação, (P9) destacou que a realidade da universidade está longe da realidade vivida em sala de aula e, muito do que aprendeu foi “sozinho” em livros, estudos, testando e avaliando, e (P10) afirmou que a teoria vista na universidade não reflete a realidade de sala de aula.

Sobre o processo de formação do professor, Cavalcanti (2020, p. 283) destaca que “para investir na formação do professor, no sentido de que ele possa atuar com os princípios do desenvolvimento humano dos alunos, é necessário que, ao longo do curso, seja formada a ideia de que os conteúdos ensinados devem ser significativos para a vida dos alunos”. Neste sentido, a formação do futuro professor precisa ter um significado para sua vida e, para isso, é preciso

que ele tenha uma experiência formativa que permita compreender o real papel de sua profissão, haja vista a falta dessa consciência da prática da profissão poderá provocar alienação no futuro professor.

Ainda de acordo com Cavalcanti (2020, p. 284):

Assim, nos projetos de formação para a docência, é decisivo que os futuros professores disponham dos fundamentos para reflexões sobre o campo de sua atuação profissional articulando as questões referentes a análises e interpretações construídas pelos investigadores sobre o universo social, sobre a escola brasileira e sobre o campo disciplinar específico de sua atuação.

É, no processo de formação, que o futuro professor constrói sua identidade profissional. Portanto, é de suma importância que nesse percurso ele seja levado a reflexões sobre sua realidade concreta de atuação a partir da sua fundamentação teórica adquirida na educação superior, o que lhe permite o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

## **A intencionalidade das atividades planejadas**

O planejamento das atividades docentes é uma tarefa inerente ao trabalho do professor. Ele se torna um instrumento valioso para garantir um processo de ensino-aprendizagem de sucesso, pois é no planejamento que o docente, entre outros fatores, estabelece os objetivos e intencionalidades das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

A intencionalidade é que o aluno aprenda. (P1, P2, P4, P6, P12)

A intencionalidade de que os alunos compreendam os conteúdos de maneira reflexiva. (P3, P9)

A intencionalidade é a aprendizagem para a formação cidadã do educando. (P5, P10)

A intenção de tornar os alunos mais humanos, buscando melhorias nas suas vidas, não apenas no campo educacional. (P8)

A intencionalidade é relacionar a teoria com a prática e desenvolver as relações sociais. (P7, P11)

Ao discutir a importância das intenções com que os professores devem propor suas atividades, Severino (2020, p. 62) esclarece que:

O professor é o mediador do conteúdo transmitido. Ele deve propor atividades que conduzam o educando para a condição de sujeito ativo da própria aprendizagem no processo de transmissão e assimilação do conhecimento. O professor precisa estar atento aos aspectos cognitivos e subjetivos do aluno para desenvolver o aprendizado e torná-lo mais significativo.

Nesse sentido, o ele deve pautar suas atividades com fins e objetivos intencionais que possam na trajetória de seus processos de execução auxiliar aos alunos a se tornarem

protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, sua criatividade e sua criticidade, de forma a se tornarem cidadãos ativos na sua realidade social. “A educação deve ser concebida e praticada como prática mediadora da emancipação, da constituição de sujeitos livres, dotados de autonomia pessoal” (SEVERINO, 2020, p. 53).

O professor é o responsável pela mediação dos processos de aprendizagem do estudante e para que esse processo ocorra de maneira a atingir êxito no ato educativo, o ensino precisa ganhar vida, ou seja, fazer sentido para ele. Deste modo, todo o processo educacional deve ser considerado, iniciando pelo planejamento das intenções da atividade docente.

## **A concretização da intencionalidade das atividades planejadas na prática docente**

Para a efetivação de uma proposta de ensino, é necessário que o professor realize atividades diversificadas e significativas, com condições de exequibilidade de acordo com a capacidade dos educandos.

Metodologias e o que a escola dispõe de recursos. (P1, P3, P5)  
Planejamento e didática. (P4, P8)  
Reciclagem contínua (P2)  
Planejamento, pensar na dúvida do aluno, me colocar no lugar do outro. (P6, P10)  
A práxis. (P7)  
A interação verbal, onde é possível aplicar exemplos, formular perguntas relacionadas ao tema em estudo. (P9)  
Atividades que permitem aos alunos desenvolverem seus próprios conceitos sobre o assunto. (P11)  
Diversos meios. (P12)

“A importância do educador consiste em dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente” (SILVA, 2007, p. 162). E, para isso, o professor deve fazer uso de vários recursos, tais como: ilustrações, audiovisuais, textos etc., de forma sábia, ou seja, com propósito real de possibilitar ao educando o desenvolvimento de uma interpretação crítica do que se está sendo ensinado. Nesse sentido, nenhum recurso que possa ajudar nesse processo deve ser posto de lado.

## **Principais desafios no ensino dos conteúdos científicos das disciplinas no contexto da sala de aula**

O contexto educacional da atualidade tem se mostrado como um campo bastante complexo, dada as transformações sociais provocadas pelas novas configurações da escola, onde o aluno passou a ser o centro do processo educativo.

O desafio principal é motivar o aluno a aprender, supero esse desafio procurando incentivar os alunos com metodologias novas que permitem situações novas de aprendizagem. (P1, P2, P4, P5, P8, P9, P11, P12)

O principal desafio é conseguir chegar a todos os alunos, pois a sala tem mais de 30 alunos e, para lidar com essa dificuldade tento me fazer “presente” dentro e fora da sala de aula. (P3)

O desafio é a falta de leitura e, para lidar, com esse desafio de incentivo a leitura de forma prazerosa. (P6, P10)

A principal dificuldade é relacionar fatos, visto a diversidade da turma, para lidar com esse desafio abordo em minhas aulas temas relacionados ao cotidiano dos alunos em suas atividades de aprendizagem. (P7)

Como podemos visualizar nas respostas, os desafios são muitos e em todas as elas vemos a menção de entre tantos outros fatores, como, por exemplo, o grande número de alunos por sala, a dificuldade de relacionar os temas de estudo com a realidade escolar, um fator em comum, que é o discente como preocupação principal do processo de ensino-aprendizagem.

Para Marsiglia (2011, p. 10),

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Ao lidar com os diversos desafios de sua profissão, o professor não pode se esquivar do seu papel principal de mediador de transformações sociais e para ter sucesso nessa tarefa tem que dar importante atenção nos processos que constituem o seu trabalho como o todo, que vão desde o planejamento, organização e até a forma como são ensinados os conteúdos curriculares educacionais. Na atuação como mediador, o professor se coloca entre o aluno e a aprendizagem, percebendo as reais necessidades e pensando a didática de sala de aula de forma a proporcionar ao aluno um ambiente colaborativo e motivador de sua emancipação.

## **A importância de refletir e avaliar sua própria prática**

A reflexão deve ser uma aliada na prática docente de qualquer professor, mas refletir não é apenas pensar a prática, e sim autoanalisar-se de maneira que seja possível apreender, analisar e criticar e a realidade com a intenção de transformá-la.

É importante para melhorar o trabalho”. (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P12)

É importante para readequar as necessidades, corrigir o percurso para alcançar os objetivos. (P4, P5, P10)

A importância está no fato de permitir aprimorar e corrigir ações. (P11)

A importância da reflexão na prática do docente é evidenciada nas respostas de todos os professores, ela permite maior controle dos professores sobre o que fazem, permitindo novas formas de compreender a sua atuação profissional.

Falando sobre o processo de reflexão sobre a prática e sua importância, Marsiglia (2011, p. 9) ressalta que “essas práticas tendem a emergir na medida em que tomamos as experiências vivenciadas como algo a ser problematizado e submetido ao exercício de reflexão instaurando uma prática de pensar a prática”.

Nesse contexto, pensar a prática é um exercício que deve ser constante na vida de todo professor, pois é, nesse ato de ação-reflexão, que é possível problematizar situações, refazer percursos, verificar progressos, redirecionar ações, se reconstruir como profissional.

Para Silva (2007, p. 162):

A práxis de “transformação” não é o lugar de uma “experiência pedagógica; não se faz para aprender; não se aprende em sala de aula com “consciência” teórica. E sim na própria práxis transformativa da “realidade real “e histórica onde o processo pedagógico se vai efetuando como progressiva “conscientização” (“ação” na qual se vai tomando consciência ético transformativa: libertação.

Por tanto, para transformar sua *práxis*, o professor precisa desenvolver antes de qualquer ação, primeiro uma cultura reflexiva de sua realidade, ou seja, de sua prática, pois é no processo de ação-reflexão-ação que surge a *práxis* docente. Esse processo permitirá ao professor torna-se um pesquisador do seu próprio trabalho. Ao assumir-se como pesquisador, o professor observa, reflete, indaga e confronta conceitos e práticas de modo a ressignificá-los a partir de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo, situando-se como agente de transformações.

## Considerações finais

A instituição escolar é um importante espaço de aprendizagem para apropriação do mundo. Nesse processo, o professor tem um papel primordial de mediar as relações sociais e a aprendizagem de forma a proporcionar aos educandos realizarem inferências dentro e fora da escola, com os saberes socialmente constituídos em seu processo de formação escolar, objetivando a transformação de sua realidade, por meio de sua *práxis*.

Na nossa intenção de analisar as concepções e os desafios da *práxis* dos professores da educação básica, foi possível notar nas respostas dos professores a concepção de *práxis* como um elo entre teoria e prática, essencial no processo educativo. Outro fator importante notado em todas as respostas foi a compreensão de que a *práxis* está diretamente ligada aos processos de educação, apesar de uma grande parte dos professores não terem adquirido esse entendimento ainda no processo formativo, o que ajudaria desde cedo na formação de sua identidade profissional e no desenvolvimento de uma prática transformadora.

Está evidente também nas respostas dos professores uma preocupação com um planejamento de atividades que intencione a formação crítica (FREIRE, 1996) do educando e, para isso, os mesmos fazem uso de meios diversos para alcançar suas intencionalidades. A análise das respostas reforça o caráter transformador da educação, desde que suas atividades tenham pontos de partida e chegada claramente definidos em suas propostas.

A importância de refletir sobre e na ação de sua própria prática docente se mostrou em todas as respostas como um fator necessário para correções de percursos para o alcance de

objetivos propostos, contribuindo assim para melhorar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Entretanto, como base no referencial teórico da pesquisa, podemos afirmar que os professores ainda precisam desenvolver melhor uma consciência de sua própria *práxis*, frente ao modo com lidam com os desafios em suas disciplinas, de forma a promover, de fato, uma aprendizagem transformadora.

Problematizar a *práxis* no contexto educacional é necessário, visto que, em seus processos formativos, conforme algumas respostas, muitos não tiveram a compreensão da importância dela como elemento norteador do processo docente, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é essencial que se possibilite um desenvolvimento de uma consciência crítica da compreensão da importância da *práxis* no processo escolar, para a superação de uma realidade, tendo por finalidade a emancipação do educando. Por fim, um dos principais indicadores do estudo é a necessidade de novos estudos no âmbito da educação, com enfoque na *práxis*, na compreensão dela como um instrumento de linguagem e expressão da cultura profissional docente.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2018, p. 15-30.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Didática e didáticas específicas: Integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Espaço Educativo, 2020, p. 268-291.

FRANÇA, Magna; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro (Org.). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Caule de Papiro, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Sívio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3 ed. Chapecó: Argos, 2018.

GIARETTON, Francielly Lamboia; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Atividade: conceito chave da *práxis* pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543\\_5188.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543_5188.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MERETT, Francielle Nascimento; BARROS, Marta Silene Ferreira. A categoria práxis: elemento para se pensar o trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Teias – UERJ**, v. 2. Ago. 2020. Edição Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42487>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Reconhecimento ao intelectual José Carlo Libâneo. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Espaço Educativo, 2020, p. 48-66.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa de; SOUZA, Ana Inês (org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba, PR: Editora Gráfica Popular, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.





# Repensando a ideia de normal e patológico na educação – contribuições do pensamento de Canguilhem

*Rethinking the idea of normal and pathological in education  
– contributions of Canguilhem's thought*

Ronaldo Manzi\*

## Resumo

Há um crescimento no uso de medicamentos em crianças e adolescentes como nunca visto antes. As escolas, como mostram estudos recentes, contribuem para que haja esse crescimento. Na verdade, mesmo o Estado incentiva que os professores estejam preparados para identificar qualquer indicativo de transtorno. O fato de que uma grande porcentagem de pessoas com idade escolar possui um transtorno de ordem biológica se fundamenta em uma concepção de normal e patológico em que se toma uma média como referencial ideal. Entretanto, a ideia de normal e patológico pode ser colocada em questão a partir de um estudo que vem da própria medicina – é o caso das reflexões de Georges Canguilhem. Apesar de seu trabalho não ter tido impacto nas áreas médicas, ele foi fundamental nas áreas humanas, porque oferece uma concepção de normal com potencial transformativo. Normal não seria aquele que segue uma norma ideal, mas aquele que é capaz de instaurar uma nova norma. A concepção de Canguilhem, como pretende-se mostrar, pode nos levar a repensar o que consideramos um transtorno e tem um potencial crítico na escola, pois lhe traz a responsabilidade de ouvir cada caso. Apresentar-se-á, nesse artigo, a posição inovadora de Canguilhem e como ela ainda nos dá uma possibilidade de repensarmos a ideia de transtorno em pessoas em idade escolar.

**Palavras-chave:** Canguilhem; normal; patológico; educação.

---

\* Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2013) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN, 2013) (co-tutela); Pós-doutor em Filosofia (USP, 2017), em Psicologia Social (USP, 2019) e em Educação (PUC-GO, 2021); Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Inhumas (FacMais), GO, Brasil; E-mail: [manzifilho@hotmail.com](mailto:manzifilho@hotmail.com)

## Abstract

There is a growth in the use of medicines in children and adolescents as never seen before. Schools, as recent studies show, contribute to this growth. In fact, even the State encourages teachers to be prepared to identify any indication of disorder. The fact that a large percentage of school-age people have a biological disorder is based on a conception of normal and pathological in which an average is taken as an ideal reference. However, the idea of normal and pathological can be put questioned based on a study that comes from medicine itself – this is the case of Georges Canguilhem’s reflections. Although his work had no impact in medical ground, it was fundamental in human ground, because it offers a conception of normal with transformative potential. Normal would not be someone who follows an ideal norm, but someone who is able to establish a new norm. Canguilhem’s conception, as it is intended to show, can lead us to rethink what we consider a disorder and it has a critical potential in school, as it brings the responsibility of listening to each case. In this paper, Canguilhem’s innovative position will be presented and how it still gives us a possibility to rethink the idea of disorder in people of school-age.

**Keywords:** Canguilhem; normal; pathological; education.

## Introdução

O uso de psicofármacos na infância se tornou tão comum a ponto de autores afirmarem, tal como Julieta Jerusalinsky (2014), que vivemos em uma era da palmatória química. Não é estranho, portanto, que o universo do saber pedagógico se passe cada vez mais a depender do saber psiquiátrico, uma vez que qualquer comportamento que esteja fora dos padrões esperados pode ser suspeito como um transtorno. Sendo assim, a escola passa a depender do saber médico, atribuindo o suposto “problema” que a criança traz para a escola como um problema biológico e que deve ser tratado por especialistas na área (KUPFER, 2011). Basta, para isso, averiguarmos a lógica abusiva de diagnósticos clínicos em crianças recentemente. Um exemplo notável é do Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor (TDDH) que aumentou 40 vezes entre crianças e adolescentes nos EUA no período de 1994/1995 a 2002/2003. Também os psicólogos ajudaram nesse crescimento: os consultores e colaboradores da Associação Psicológica Americana (APA) enxergam um transtorno mental em qualquer desvio do comportamento, pensamento ou emoções (LIMA, 2020).

O número acima de pessoas com tal transtorno corresponde em média 5% de incidência de TDDH em crianças com idade escolar. O mesmo acontece com o Transtorno de Déficit de Atenção: o número de diagnósticos cresce vertiginosamente; com a Síndrome de Asperger, vemos o mesmo; com o autismo é ainda mais sintomático (JERUSALINSKY; FENDRIK, 2011, p. 65).

Vê-se, assim, uma crescente medicalização infantil que os próprios psiquiatras confessam muitas vezes estarem sendo abusivas. Podemos desconfiar que, ao invés de encarar problemas que muitas vezes se enquadram em questões existenciais, como conflitos internos, são remediados na escola com a ajuda de profissionais de outras áreas do saber e sob a tutela

de fármacos; de certa forma, “lavando as mãos” dos responsáveis (docentes, diretores etc.) da escola (GUARIDO, 2007). Com o aumento excessivo de diagnósticos, é preciso perguntarmos se as crianças e adolescentes estão sendo ouvidos ou se simplesmente delegamos ao domínio do saber médico-psicológico todo problema que eles enfrentam – seja na escola ou em casa.

Tendo isso em vista, esse artigo propõe nos voltarmos às reflexões de Georges Canguilhem. À primeira vista, a ideia de trazer um filósofo francês da década de 1950 que defendeu seu doutorado (*O normal e o patológico* publicado em 1943) em uma universidade de medicina para uma discussão da educação pareceria estranha. Canguilhem defende uma concepção de normal e patológico partindo da biologia e de estudos sobre fisiologia, medicina etc. que é contraintuitiva mesmo em nossos dias. Seu questionamento sobre o que seria o normal pensado como uma média quantitativa, por exemplo, não poderia ser sustentado mesmo em casos que pareceriam óbvios tal como o déficit ou superávit de glicose no sangue. O que ele propõe é uma concepção de normal enquanto uma instauração de norma do organismo.

Esse artigo busca, primeiramente, expor como Canguilhem defende sua análise sobre o normal e o patológico para posteriormente analisarmos as consequências de seu pensamento na educação. Por exemplo: hoje é um lugar comum pensarmos que uma criança tem déficit de atenção se seguirmos a ideia de uma média esperada (um comportamento padrão esperado). Se uma criança manifesta sintomas de déficit, ela é diagnosticada como tendo um transtorno que tem uma origem biológica. Pela teoria de Canguilhem, isso pode ser colocado em questão.

Apesar de encontramos alguns estudos na educação que levem em consideração as reflexões de Canguilhem, como de Spazziani e Collares (2010), Tesser e Neto (2010), este artigo busca contribuir nessa intersecção de saberes.

## O normal e o patológico segundo Canguilhem

Partamos do dado de que uma pessoa se diz doente quando algo “não vai bem”. Sem essa queixa, há uma espécie de impercepção em relação ao funcionamento do organismo. Um médico e o saber médico em geral só é requisitado quando percebemos que algo está supostamente errado, mesmo sem sabermos como deveria ser o suposto funcionamento normal. Os sintomas são relatados; o saber médico é requisitado para curar o que não está bem. Essas poucas observações já nos fazem perceber que o saber médico se constrói a partir da patologia – aliás, a um problema humano concreto. É por algo não estar bem que se busca compreender como deveria ser o normal. Assim, *a patologia nos força a pensar a normalidade* – como se a doença expusesse o que há de possível na normalidade de forma exagerada (ao expor algo que é difícil de se perceber no estado normal). É isso que destaca René Leriche segundo Canguilhem: a doença nos revela a função normal do organismo no momento mesmo em que ele é interdito de exercê-la. Ou seja, “A saúde é a vida no silêncio dos órgãos” (LERICHE *apud* CANGUILHEM, 2007, p. 52) – sem queixas, não haveria um porquê de se questionar o que seria a saúde.

Por outro lado, espera-se, normalmente, que, diante de uma queixa, a medicina seja capaz de restaurar a normalidade do organismo – que ele volte a funcionar da mesma forma que antes (tal como era). É esse um dos pontos centrais para Canguilhem: há uma impossibilidade lógica (devido à ideia de estrutura) e fisiológica de o organismo restaurar a mesma ordem. O que ocorre no caso de cura é *a instauração de uma nova ordem* (consequentemente, uma

reestruturação do organismo e não um retorno à estrutura anterior). Aliás, a própria doença é uma instauração de uma ordem; mas, no caso, que restringe o organismo (uma ordem que só funciona dentro de uma situação em que o meio não se altere – algo muito limitado).

Na primeira parte de seu estudo, Canguilhem se volta à concepção usual do que se toma como estado patológico; ele se questiona se se trata ou não de é uma modificação quantitativa do que se considera um estado normal.

Auguste Comte, uma das referências centrais para a construção do saber sobre o normal e o patológico, parte do pressuposto de que “[...] toda concepção de patologia deve se apoiar sobre um conhecimento prévio do estado normal correspondente, mas inversamente o estudo científico de casos patológicos se torna um momento indispensável de toda pesquisa de leis do estado normal” (CANGUILHEM, 2007, p. 21). Se tomarmos essas palavras a sério, é preciso um estudo sobre as anomalias ou das supostas monstruosidades. Isto é, casos extremos que nos esclareceriam melhor o que seria a normalidade.

A teoria de Comte não nos isenta de estabelecer o que é o normal: algum fenômeno normal observável que serve de referencial comparativo com a patologia. Entretanto, Comte, nos diz Canguilhem, não nos propõe nenhum critério que permita reconhecer um fenômeno normal. Ele se volta a uma ideia de harmonia (um certo valor/norma ideal) que é mais próxima de um problema qualitativo, polivalente, estético e moral do que científico.

Ainda assim, como estabelecer essa harmonia? A explicação de Comte é fisiológica: o estado normal seria uma média. Ou seja, quando nos deparamos com uma patologia, fisiologicamente, estamos diante de um déficit ou superávit de uma média esperada. Isso nos indica que a falta ou o excesso de um elemento específico na circulação sanguínea, por exemplo, leva a uma irritação da excitação normal do funcionamento do organismo. Assim, o sentimento de perturbação é a manifestação de uma alteração quantitativa de seu funcionamento, como o excesso de glicose no sangue. Mas já aqui Canguilhem observa: se uma mesma causa pode variar quantitativamente de modo contínuo e provocar efeitos qualitativos diferentes, como o sentimento de dor, irritabilidade, insônia etc., então há uma mudança qualitativa da forma de vida da pessoa. Se isso for verdade, a questão da patologia não pode ser simplesmente quantitativa, pois altera um estado, implicando uma *mudança qualitativa de vida*.

Claude Bernard, também um pensador respeitado no meio médico no século XIX (e que criou raízes para o pensamento médico do século XX), insiste que se não sabemos explicar alguma doença é porque ainda não desenvolvemos a fisiologia do seu funcionamento normal. Ora, estando ciente do funcionamento normal de um órgão, sabemos a média esperada (como a quantidade de batimento cardíaco por minuto); qualquer desvio dessa média é considerado patológico. A ideia de déficit e superávit seria a forma de diagnosticar e, conseqüentemente, de buscar tratar uma doença.

Há uma consequência teórica nessa forma de pensar: entre o normal e o patológico não haveria uma diferença senão quantitativa. E a questão continua: caso haja mais glicose encontrada no sangue, por exemplo, não indicaria um estado qualitativamente diferente de um estado normal? O estado patológico não seria um estado qualitativamente diferente do estado normal?

Segundo a teoria de Bernard, não existe um estado normal perfeito: criamos, portanto, um *ideal* de normal. Esse ideal abstrato, inexistente na natureza, seria a base de compreensão do que seria a normalidade? Quer dizer, todas as pessoas não recaem, de alguma forma, numa diferença quantitativa de um ideal esperado? Aliás, mesmo não recaindo nesse padrão,

qualitativamente, podemos estar bem. O estado patológico indica uma outra estrutura; não exatamente quantitativa: “Estar doente é verdadeiramente para o homem viver uma outra vida, mesmo no sentido biológico do termo” (CANGUILHEM, 2007, p. 49). Estar doente é viver uma outra forma de vida, pois não tem como isolar, segundo Canguilhem, um sintoma da totalidade de funcionamento do organismo. Por exemplo, sentir uma dor de cabeça por ter um problema de visão não é um sintoma isolável de um sentimento de mal-estar do organismo como um todo.

Na segunda parte de seu estudo, Canguilhem se dedica a pensar se há uma ciência do normal e do patológico. Eis algumas reflexões que o guia: 1) a ideia de que a saúde é a vida no silêncio dos órgãos (o normal só se revela com a infração, com a patologia); 2) tomar o normal como média é algo abstrato (o organismo deve ser pensado a partir de uma norma individual, como destacaremos); 3) a vida deve ser pensada enquanto uma potência dinâmica que instaura normas (como também insistiremos); 4) a doença não pode ser pensada de forma contínua com a saúde: não se trata de uma mera mudança quantitativa (está-se doente devido a um superávit ou déficit de algo pressupõe uma continuidade com o estado normal), mas uma mudança de uma forma de ser; 5) que restaurar a saúde não significa retornar a forma de ser anterior à doença, mas uma instauração de uma nova forma de ser (não há “retorno” à normalidade, mas instauração de uma nova ordem). É necessário também precisar o que se denomina anomalia.

O que é normal é dito como aquilo que é conforme à regra, que está na medida correta e esperada. Mas o que está conforme à regra é aquilo que deveria ser (um estado ideal) ou aquilo que sempre foi dessa forma (estado habitual)? Por exemplo, se um exame clínico indica que uma taxa específica está fora da regra, isso significa que está fora daquilo que se esperava ou daquilo que é habitual naquele organismo específico? Mesmo que tomemos a última opção como válida, uma mudança de comportamento é necessariamente patológica? É verdade que Canguilhem afirma que o vivente humano luta contra qualquer obstáculo que vá contra a manutenção ou desenvolvimento tomado como norma. Contudo, instaurar uma nova forma de vida é o que tornaria o vivente saudável segundo Canguilhem. O vivente não é indiferente às condições nas quais se cria uma patologia; e, é por não ser indiferente que é possível instituir novas normas. O ser vivo se torna, nesse raciocínio, *normativo* – institui normas.

Essa ideia de Canguilhem é inovadora porque associa a vida a uma questão de valor: ela não seria indiferente ao meio; ela se polariza, escolhe, por mais simples que ela seja “Viver é, mesmo para uma ameba, preferir e excluir” (CANGUILHEM, 2007, p. 84). Essa concepção de vida enquanto imposição (de valores) seria a norma.

Há algo de marcante nessa teoria para o pensamento da saúde de forma geral, pois implica afirmar igualmente que “Não há normas biológicas sãs e normas biológicas patológicas, e as segundas não são qualificadas pelas primeiras” (CANGUILHEM, 2007, p. 79). Não só não haveria uma média ideal esperada normal quanto não haveria uma norma que em si fosse patológica. De um modo ou de outro, pelo simples fato de o organismo estar vivo indica, como lembra Canguilhem de uma fala de Guyénot, que “O organismo é um químico incomparável. Ele é o primeiro dos médicos. Porque sempre as flutuações do meio são uma ameaça” (GUYÉNOT apud CANGUILHEM, 2007, p. 80). Agora, nos termos de Canguilhem:

É a vida mesma e não o julgamento médico que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade estatística. A vida, para o médico, não é um objeto, é uma atividade polarizada na qual a medicina prolonga, nela pondo uma luz relativa mais indispensável da ciência humana, o esforço espontâneo de defesa e luta contra tudo o que é de valor negativo (CANGUILHEM, 2007, p. 81).

Assim, é possível que haja uma anomalia: aquilo que é desigual. Mas isso não indica que ela seja sem alguma ordem. O organismo anômalo tem também uma ordem; mas não a esperada por uma média. O que, na biologia, se considera como uma monstruosidade não seria senão uma especificação de uma anomalia determinada (uma certa forma de ser desigual do esperado). Certamente que uma anomalia pode “se dar mal”, uma vez que não consegue instaurar normas ao meio; por outro lado, ela pode ser “bem-vinda”, pois pode se sobressair às demais normas instaurando algo inesperado que funcione melhor do que o suposto “normal”. Resumindo: a anomalia em si não seria uma patologia, a não ser que o desvio da norma restrinja o organismo de instaurar normas.

O que se toma como anormal também não é patológico em si: “O *anormal* não é patológico. Patológico implica *páthos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrária. Mas o patológico é o anormal” (CANGUILHEM, 2007, p. 85). Espera-se que todo organismo normal, em algum momento, se torne patológico: *viver inclui o fato de adoecer e de uma nova possibilidade de existência*. Estar doente, afirma Canguilhem, não é “perder” uma norma, mas criar outra. No caso da doença, uma norma que restringe o organismo; mas há igualmente a possibilidade de o organismo criar outra forma de ser. “Resumindo, a anomalia pode ir na direção a uma doença, mas não é, por ela mesma, uma doença” (CANGUILHEM, 2007, p. 88).

Entendemos, então, o porquê de Canguilhem insistir em dizer que a ideia de restituir uma norma ideal ou anterior à doença não tem um sentido biológico: é próprio do organismo criar uma norma diante de barreiras; sair de uma norma padrão esperada é esperado, pois “O homem normal é o homem normativo, o ser capaz de instituir novas normas, mesmo orgânicas” (CANGUILHEM, 2007, p. 87). É esse um dos pontos que insistiu Kurt Goldstein, a quem Canguilhem recorre em sua reflexão: “O novo estado de saúde não é o mesmo que o anterior” (GOLDSTEIN, 1939, p. 437) – há uma nova normatividade, afirma Goldstein, em que “essa nova relação opera na direção de uma nova norma individual, ou nova constância e adequação (conteúdos)” (GOLDSTEIN, 1939, p. 439).

Aliás, a teoria de Canguilhem não destoa da concepção darwiniana de evolução das espécies. É de se esperar que qualquer transformação do meio exija uma mudança na forma de vida de um organismo. As mutações são esperadas na teoria de Darwin (2018) – uma espécie de plasticidade que torna o organismo capaz de se adaptar. O que Canguilhem propõe é que essas mudanças são uma instauração de uma nova norma (e não exatamente uma adaptação); e que nem sempre essa instauração restringe o organismo. Ao contrário, pode haver uma reestruturação que nos traga algo de inesperado, de surpreendente, novo. Contudo, o fazer inesperado pode ser desastroso; mas também pode ser profícuo – *é em relação ao organismo que se poderia ter um termo de valor e não a algo ideal*. Isso leva Canguilhem a afirmar:

Não há fato normal ou patológico em si. A anomalia ou a mutação não são nelas mesmas patológicas. Elas experimentam outras normas de vida possível. Se essas normas são inferiores quanto à estabilidade, à fecundidade, à variabilidade da vida, às normas específicas anteriores, elas serão ditas patológicas. Se essas normas se revelam, eventualmente, no mesmo meio equivalente, ou num outro meio superior, elas serão ditas normais. Sua normalidade vem de sua normatividade. O patológico não é uma ausência de norma biológica, é uma outra norma, mas comparativamente repulsiva à vida (CANGUILHEM, 2007, p. 91)

A ideia de doença se torna aqui concreta por um lado e abstrata por outro. Se torna concreta porque tem um referencial não ideal: o próprio organismo. Abstrata, porque não teríamos como ter um referencial teórico universal como base de comparação, tornando a concepção de doença algo específico – que exige do saber médico identificar *um* caso específico por vez. Quer dizer, se a saúde é o silêncio dos órgãos, seria preciso ouvir o “grito” individual para entender a lógica daquele sofrimento. Ou como diz Kurt Goldstein: “A norma estatística não pode fazer justiça ao individual” (GOLDSTEIN, 1939, p. 428). Vladimir Safatle, por exemplo, destaca ao refletir esse pensamento de Canguilhem e Goldstein:

Não se trata aqui, no entanto, de uma concepção individualista de saúde, mas de uma concepção ‘que individualiza’. [...] *A saúde não é uma conformação, mas uma individuação* geradora de processos que, do ponto de vista dos interesses de autoconservação dos indivíduos de uma espécie, podem inclusive parecer irracionais (SAFATLE, 2015, p. 429)

A medicina trilhou o caminho de pensar um ideal do que seria o normal. O que é concreto, nesse caso, é uma referência abstrata de saúde. Abstrata porque não se toma enquanto referência um organismo vivente em especial. O diagnóstico, portanto, tem, como referencial, uma ideia de normalidade ideal tomando a pessoa concreta como um desvio dessa abstração: segundo um superávit ou um déficit. O normal, nessa lógica, seria viver dentro de uma média/frequência estatística/padrão em que, biologicamente, o organismo dependeria de uma normatividade que não é dele, mas de um padrão estabelecido. Contudo, pensemos: ao julgar, por exemplo, a dieta de uma pessoa, julga-se uma forma de vida dentro de um contexto determinado que o homem cria (levando em conta que há uma capacidade plástica de instaurar normas, como se vê em culturas diferentes). Como pensar em um padrão se pensarmos em culturas diferentes?

No saber médico tradicional, o julgamento diagnóstico se fundamenta em dados estatísticos biológicos, por isso, independe da forma de vida do indivíduo. Assim, o que se deve levar em conta é o padrão estabelecido. Mas isso não é impor uma norma/uma forma de vida determinada a outro gênero de vida/saber-viver? Canguilhem antecipa as reflexões que Ethan Watters (2010) publica no livro *Crazy like us – The globalization of the American psyche*. O argumento é: não adoecemos da mesma forma em culturas distintas e em épocas diferentes. Entretanto, o *Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais* teria colonizado uma forma de adoecer em culturas que desconheciam, por exemplo, a concepção de depressão. Há uma imposição do que é normal e patológico se criamos um manual com uma concepção do que desvia ou não da norma. E, para isso, cria-se uma norma ideal do que seria o normal.

Lembremos também da clássica obra *A expropriação da saúde – Nêmesis da medicina* (1975) de Ivan Illich. Dentre suas argumentações, Illich defende que “Cada civilização cria suas próprias doenças” (ILLICH, 1975, p. 72). Ou seja, Illich defende que toda cultura cria para si uma forma específica de ser humano e isso inclui o modo que se considera saudável as formas de gozo, de sofrimento e de morrer. Cada cultura, segundo Illich, dá um sentido de como lidamos com o sofrimento, a enfermidade e a morte. Na verdade, essas seriam experiências fundamentais que os homens, em uma dada cultura, elaboram para si. Seriam experiências inevitáveis e o sofrimento, a enfermidade, podem ser inclusive transformativos. Não teria assim sentido em levar a experiência de sofrimento estadunidense, por exemplo (DSM), para outras culturas:

Ao colonizar uma cultura tradicional, a civilização moderna transforma a experiência da dor. Retira do sofrimento seu significado íntimo e pessoal e transforma a dor em problema técnico. O sofrimento cessa então de ser aceito como contrapartida de cada êxito do homem na sua adaptação ao meio e cada dor se torna sinal de alarma que apela para intervenção exterior a fim de interrompê-la. Essa medicalização da dor reduz a capacidade que possui todo homem de se afirmar em face do meio e de assumir a responsabilidade de sua transformação, capacidade em que consiste precisamente a saúde (ILLICH, 1975, p. 127)

Aliás, a concepção de que existe uma forma de ser cultural é o que leva Canguilhem a afirmar que “[...] tomar os valores médios de constantes fisiológicas humanas como a expressão de normas coletivas de vida seria somente dizer que a espécie humana, inventando gêneros de vida, inventa ao mesmo tempo caminhos fisiológicos” (CANGUILHEM, 2007, p. 114). Seguindo ainda um viés biológico, pensemos: o organismo de uma pessoa que vive no deserto é mais tolerante à sede do que alguém que não passa por privação de água; então, seria patológico uma pessoa acostumada a se hidratar a sentir sede constante na situação de privada de água como no deserto? Para alguém que vive lá, isso seria estranho? Ou é o vivente que cria seu próprio meio?

No exemplo acima, podemos pensar que nada impede que um organismo esteja saudável apesar de que, se comparado a uma média geral sobre um determinado ponto, esteja fora do esperado. O critério, segundo Canguilhem, deve ser o próprio indivíduo:

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para indivíduos múltiplos considerados simultaneamente, mas ela é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. O que é normal, para ser normativo nas condutas dadas, pode se tornar patológico numa outra situação, se ele se mantém idêntico a si. Dessa transformação, é o indivíduo que é julga porque é ele que padece, no momento mesmo em que ele se sente inferior às tarefas que a situação nova lhe propõe (CANGUILHEM, 2007, p. 119)

Canguilhem está refletindo a partir de dados biológicos. Nem mesmo a ideia de que uma taxa sanguínea deva ou não corresponder a uma norma ideal pode ser confirmada; imaginemos então em relação ao psíquico: como teria sentido ter uma taxa ideal de dias de luto, por exemplo, como propõe aquele manual estatístico? Não seria preciso ouvir a pessoa para se poder entender o que está se passando?



Canguilhem chega ao ponto de propor, teoricamente, que a possibilidade de se ficar doente é um luxo: “Estar em boa saúde é poder ficar doente e se reerguer é um luxo biológico” (CANGUILHEM, 2007, p. 132). Um vivente que é incapaz de passar por situações que restringe suas normas e de ser capaz de se reerguer de alguma forma, com outra norma, seria patológico. Eis então a definição de patologia para Canguilhem:

Devemos dizer, conseqüentemente, que o estado patológico ou anormal não é feito de ausência de toda norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior no sentido que ela não tolera nenhum desvio de condições nas quais ela vale, incapaz que ela está de se modificar numa outra norma. O vivente doente é normalizado nas condições de existência definida e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir outras normas em outras condições (CANGUILHEM, 2007, p. 119-120)

Perder a capacidade de instituir novas normas ou a perda de ter uma plasticidade de se colocar de outra forma diante de situações adversas seria a definição de patologia. O fato de o organismo ter “fugido” à norma não nos indica necessariamente estar doente, mas por viver sob uma mesma norma: “O doente é doente porque não pode admitir senão uma norma” (CANGUILHEM, 2007, p. 122) – não se diz, então, que haja uma ausência de norma, mas uma incapacidade de ser normativo. O próprio fato de o organismo instituir para si uma norma, afinal, é já um indicativo de que a doença é uma forma de vida qualitativamente diferente do que seria considerado normal:

Se reconhecemos que a doença permanece uma sorte de norma biológica, isso nos leva a pensar que o estado patológico não pode ser dito anormal absolutamente, mas normal em relação a uma situação determinada. Reciprocamente, estar são e ser normal não são completamente equivalentes, porque o patológico é uma sorte de normal. Estar são não é somente ser normal numa situação dada, mas ser também normativo nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CANGUILHEM, 2007, p. 130)

Difícil não lembrarmos aqui como Sigmund Freud define a fixação. O fato de o sujeito se fixar em uma dada conduta, por exemplo, não é em si patológico, mas a questão é que ele reduz seu campo de ação a uma dada forma de ser. Ou seja, uma concepção de inflexibilidade de se poder mudar diante de uma situação nova. Em Freud, essa ideia aparece enquanto uma incapacidade de a libido se reinvestir em algo. Daí porque afirma que

Ao longo da vida de uma pessoa, pode acontecer que o desenvolvimento psíquico chegue a uma parada repentina e a um ponto final. Um acontecimento esmagador pressionou a libido a posições que a partir de então são mantidas até a morte ou até o colapso psíquico, e essa é a definição de fixação (FREUD, 2017, p. 95)

Fixar-se em algo é dar um destino à libido que interrompe qualquer outra forma de relação com o mundo, consigo e com o outro (tornando suas relações restritas). Que se veja como essa definição de Freud está próxima da concepção que Canguilhem nos traz sobre o normal e o patológico: “Uma circunstância importante na vida é a *mobilidade* da libido, a facilidade com que ela passa de um objeto para outro. Contrastando com isso há a *fixação* da libido em certos objetos, que muitas vezes persiste por toda a vida” (FREUD, 2018, p. 198). Canguilhem diz em outros termos: “A saúde é uma margem de tolerância das infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2007, p. 130). Uma pessoa doente não teria essa capacidade – é como se o organismo se polarizasse a uma forma exclusiva de ser. Roberto Esposito precisa a questão:

A negatividade da doença (e principalmente da morte) não está ligada à modificação de uma norma propriamente originária, como fizeram teorias da degeneração. Ao contrário, ela está ligada à incapacidade do organismo de modificar a norma aprisionando-o, forçando-o a uma repetição infinita da norma (ESPOSITO, 2008, p. 190)

A dificuldade de levarmos a cabo essa teoria de Canguilhem é a perda de um referencial abstrato exigindo que o médico ouça a narrativa do doente: “Para realizar um diagnóstico, é preciso observar o comportamento do doente” (CANGUILHEM, 2007, p. 152). Quer dizer, no fundo, é só a pessoa que pode dizer se está doente ou não, porque não há um critério objetivo/abstrato para se determinar isso.

Entretanto, se pensarmos no homem e não no ser vivo em geral, a reflexão se complica ainda mais. Entre 1963-1966, Canguilhem traz *Novas reflexões concernentes ao normal e o patológico*. Fundamentalmente, o que nos interessa dessas novas reflexões é a ideia de que o social instaura normas. Imaginemos a situação: se afirmamos que a saúde é a capacidade de instaurar normas, não podemos deixar de notar que o homem incorpora normas sociais desde o nascimento – normas que lhe constitui. Ora, se o ser humano nasce em um meio social em que há normas/valores que se espera que sejam seguidos, aquele que cria uma nova forma de ser pode ser considerado patológico pelo social. A concepção de média para se pensar o normal é aqui central: se espera um certo comportamento das pessoas e vê-se com maus-olhos quando alguém desvia do esperado.

Mas há de se convir, igualmente, que a ideia de transgressão é constitutiva da própria ideia de regra (assim como se espera que todo ser vivo adoeça e possa criar outra norma). Na verdade, como afirma Canguilhem, a ideia de uma suposta ausência de norma social é de ordem mítica – uma suposta situação em que não haveria infração possível de normas. Foi Georges Bataille quem explorou essa ideia de modo mais extensiva em sua obra *O erotismo*. Sua argumentação central é de que “O interdito está aí para ser violado” (BATAILLE, 1970, p. 72). Aliás, os próprios interditos parecem subentender sua transgressão: se a lei diz “não matarás”, subentende-se que há o desejo de matar. No fundo, não só se subentende, pois “A origem da orgia, da guerra e do sacrifício é a mesma: ela existe devido aos interditos que se opõem à liberdade da violência assassina ou da violência sexual. Inevitavelmente, estes interditos determinam o movimento explosivo da transgressão” (BATAILLE, 1970, p. 128).

É exatamente este jogo entre lei e violação da lei, do interdito e da transgressão, que Bataille quer indicar: haveria sempre este jogo de privação e de excesso, de interdito e de transgressão, porque os objetos que desejamos sempre nos levariam a esta ambivalência: de repulsa, devido aos interditos; e de atração, exatamente pelo interdito criar esta atração proibida:

“O interdito jamais aparece, humanamente, sem a revelação do prazer; nem jamais o prazer sem o sentimento do interdito” (BATAILLE, 1970, p. 119). O que parece prevalecer, afinal, é a angústia: seria ela que constituiria a humanidade. Trazendo tal reflexão ao nosso estudo: *não há norma padrão que não preveja sua transgressão*.

Mas o que toda essa discussão nos traz para refletirmos a educação? Tomemos primeiramente algumas considerações sobre o uso crescente de medicamentos em crianças e adolescentes.

## **Algumas considerações do uso de medicamentos em pessoas com idade escolar**

Lembremos de um estudo clássico de Cecília A. L. Collares e M. Aparecida A. Moysés (1996): *Preconceitos no cotidiano escolar – Ensino e medicalização*. As autoras partem da ideia de que naturalizamos na vida cotidiana preconceitos, tal como a suposta incapacidade de uma criança não ser como as outras, por exemplo, por não aprender na mesma “velocidade”. Para o senso comum, ela é problemática. Uma vez que outras crianças aprenderam, então o problema seria da criança, de sua constituição biológica, por exemplo. Assim, a escola é, supostamente, “[...] vítima de uma clientela inadequada” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 27) – o que pressupõe que as escolas só saberiam lidar com crianças ideais.

Na verdade, biologizando o problema, tem-se a vantagem de deslocá-lo: ele não está na escola ou na sociedade; basta culpabilizar a vítima. As autoras denominam esse deslocamento de *patologização do processo ensino-aprendizagem*:

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão *patologização do processo ensino-aprendizagem* (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p 28)

Neste estudo, a principal causa levantada pelos professores e diretores sobre o fracasso escolar foi colocada na questão de *problemas de saúde* – o que revela às autoras como o discurso médico normatizador foi incorporado não só na vida cotidiana, mas também no discurso educacional. A análise das autoras é que se usa de um argumento de disfunção neurológica qualquer para se justificar a não-aprendizagem, dando uma explicação biológica que seria inerente ao indivíduo (aluno/família). Mas há que se destacar que Collares e Moysés não estão defendendo que não existam tais distúrbios (a questão delas não é com a existência ou não de tais distúrbios), mas que os professores e diretores se utilizam dessa argumentação quando se veem diante do caso da não-aprendizagem.

Em todo caso, a questão para as autoras é o fato de muitas crianças serem medicalizadas na justificativa de não aprenderem, sendo que o ensino nas escolas não seja

questionado. Nessa situação, a criança se situa em uma *anomia* segundo Collares e Moysés: *são apropriadas de sua normalidade*. Continuam a argumentação:

Doentes sem o serem. Normas incapacitadas. Para estas [crianças], é mais explícito ainda o fato de que o diagnóstico em si resolve o conflito. Ao transferir responsabilidades, as consequências tranquilizam-se. Após a chancela de um diagnóstico – real ou estigma – não mais importa o destino da criança, se suas necessidades especiais serão atendidas ou não. Omite-se não apenas a escola, mas todas as instituições envolvidas, a começar pela da Saúde. Abandonada por todos, instituições públicas e sociedade civil. Cientistas e leigos. Com honrosas exceções (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 129)

Como se vê, o discurso psiquiátrico adentrou nas escolas. Crianças e adolescentes se tornaram alvo do saber-médico quanto ao seu comportamento errático, falta de atenção, insociabilidade etc. Na verdade, a própria escola se tornou um dispositivo que regula a entrada desse saber psiquiátrico, pois se torna mediadora entre pais e psiquiatras ao indicar certa “desconfiança” de que algo “está errado” com o aluno. Uma consequência dessa mediação é como esse saber e intervenção médica e farmacológica estão assegurados por essa mesma instituição e pelo Estado (já que incentiva que os professores estejam preparados a perceberem qualquer indício de transtorno). A medicalização, afinal, se torna um dispositivo *útil* na escola para responder às demandas esperadas na sala de aula (KAMERS, 2013).

Uma consequência desse discurso estar incorporado na escola é: ele guia os professores a julgarem se os alunos se comportam de forma normal ou anormal, sem levar em conta a história pessoal ou situacional do aluno. Ou seja, é possível diagnosticar um transtorno a partir da observação do comportamento e não pela história da pessoa. Vejamos um exemplo de como isso se dá.

Imaginemos pais preocupados com um filho que supostamente está tendo dificuldade de atenção em sala de aula segundo o que teria relatado alguns professores. Imaginemos que esses pais busquem na internet algum site respeitado mundialmente (<https://chadd.org/>) sobre o assunto como é o caso do CHADD (Children & adult with ADHD) – uma entidade estadunidense com informações para pais, adultos, jovens, educadores, profissionais da saúde, curiosos etc. sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Aqueles pais iriam encontrar, por exemplo, esse tipo de esclarecimento quando procurasse sobre o diagnóstico de tal transtorno:

Quais são os critérios do DSM-5 [*Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – 5*] para o diagnóstico de TDAH?

Como acontece com qualquer diagnóstico do DSM-5, é essencial primeiro descartar outras condições que podem ser a verdadeira causa dos sintomas. Como todos mostram sinais desses comportamentos em um momento ou outro, as diretrizes para determinar se uma pessoa tem TDAH são muito específicas. Em crianças e adolescentes, os sintomas devem ser frequentes ou graves em comparação com outras crianças da mesma idade. Em adultos, os sintomas devem afetar a capacidade de funcionar na vida diária e persistir desde a adolescência. Além disso, os comportamentos devem criar dificuldades significativas em pelo menos

duas áreas da vida, como casa, ambientes sociais, escola ou trabalho. Os sintomas devem estar presentes por pelo menos seis meses

Ou seja, a partir desses dados, os pais podem “saber” que seu filho tem TDAH ao compará-lo com outras crianças da mesma idade. Isso pressupõe: 1) que a “associação” seja um bom critério diagnóstico; 2) que o observador é capacitado em avaliar o comportamento de crianças; 3) principalmente: que se ignore a história pessoal da criança, pois a única coisa que interessa é se ela age diferente ou não da maioria (média) das crianças da mesma idade. Curioso é que o conhecimento teórico sobre esse transtorno nem mesmo o DSM-5 tem uma resposta, apesar de julgar que no futuro será comprovado que ele tenha uma causa neurológica (COSER, 2010).

Se esses mesmos pais visitam o site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (Associação Brasileira do Déficit de Atenção - Associação de pessoas com Déficit de atenção e hiperatividade (tdah.org.br)), irão encontrar uma lista para se realizar um diagnóstico em crianças. Trata-se de 18 perguntas que podem ser respondidas de forma quantitativa entre “nem um pouco” a “bastante”. Se tiver ao menos 6 respostas com bastante, há já um indicativo de que a criança não se comporta *como esperado*. As questões são do tipo: não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuidados nos trabalhos escolares; têm dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer; parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado; distrai-se com estímulos externos etc. Certamente essa lista poderia assustar qualquer um dos pais, pois possivelmente uma criança possui essas características. *E como julgar se é “pouco” ou “bastante”?*

Percebamos como Canguilhem nos leva a pensar de uma forma completamente diferente, pois o que ressoa, no fundo, naquele tipo de reflexão, é que não se ouve a narrativa do sujeito. Isso abre uma gama de campos a serem explorados por especialistas que supostamente sabem o que é melhor para *o* homem (biológico) e não para *um* sujeito (histórico). Afinal, se nós naturalizarmos que a ideia de sofrimento psíquico é algo de ordem biológica, então não temos por que escutar o sofrimento. Seria preciso “erradicá-lo” por fármacos e terapias que adequasse o organismo ao seu “funcionamento normal”. Reduzido a dados quantificáveis, a criança não é vista em sua história; a relação médico/paciente se restringe em descrições de sintomas, sendo o médico aquele que possui o suposto saber do sofrimento do outro. Pensando apenas a partir da nosografia, a ideia de ouvir o que o sujeito tem a contar do seu sofrimento passa a ser desnecessário e mesmo prejudicial, porque pode fazer com que o psiquiatra interprete os sintomas. A prática clínica passa a ser cada vez mais objetiva na dimensão diagnóstica em que “Todas as manifestações do ser falante ganharam contornos de doença” (CATÃO, 2020, p. 13).

A questão de ouvir o sofrimento talvez seja o que esteja em jogo aqui. Christian Dunker, por exemplo, ao refletir sobre a relação da psicanálise com a educação, nos diz:

A medicalização, especialmente da infância, é um problema de largas proporções muito grave no Brasil, e que exprime de certa maneira a tendência a uma certa terceirização da educação, particularmente nas classes médias. O excesso de diagnósticos indiscutidos, as narrativas que reduzem sintomas psicológicos a perturbações neurológicas que exprimem apenas uma tentativa de monopólio sobre como o sofrimento deve ser reconhecido. Isso mostrou-se inviável terapeuticamente, indesejável eticamente e pouco produtivo para os objetivos educacionais. Ocorre que essa é uma estratégia muito barata, que ganha endosso em uma série de estratégias de tratamento do sofrimento pela adição de substâncias ou pela introdução ou retirada de certas experiências, como se o sofrimento fosse apenas um estado subjetivo de desconforto. Este não é absolutamente o caso. A dor não é o sofrimento, porque o segundo depende de como o reconhecemos, o primeiro, não. Quando olhamos para o sofrimento como apenas uma sensorialização desagradável é sinal de que nossa narrativa para o entender está muito empobrecida (DUNKER, 2020, p. 90-91)

Tendo em vista essa concepção de norma individual que deve ser escutada, voltamos a como a fundamentação biológica de Canguilhem nos ajuda a pensar uma nova forma de abordar o normal e o patológico em relação à educação.

## **Conclusão: questões para a educação**

Vladimir Safatle sugere que as reflexões de Canguilhem nos dá um fundamento biológico inovador para pensarmos o social:

Por partir de uma reflexão na qual não aparece apenas como objeto reificado de práticas discursivas, mas também como a potência que produz conceitos, Canguilhem pode colocar no horizonte regulador do pensamento crítico algo como um peculiar fundamento biológico (SAFATLE, 2015, p. 417-418). [Assim,] [...] diremos que a saúde exige uma experiência na qual a capacidade de ultrapassar normas vigentes, de afirmar o que aparece como anômalo, assim como o poder de instituir novas normatividades, sejam fenômenos internos às dinâmicas sociais e políticas (SAFATLE, 2015, p. 435)

Notemos o impacto dessa concepção de normal e patológico para pensarmos a educação. O primeiro ponto que podemos destacar é o questionamento do normal enquanto uma média – como se crianças/adolescentes devessem se adequar a algum tipo ideal de norma esperada; qualquer desvio seria considerado patológico. Vemos aqui como o comportamento humano se reduziria ao funcionamento orgânico manipulável/disciplinar (LIMA; CAPONI, 2011), pois direciona-o a uma norma social dada. Entretanto, isso pode ser questionado. Seguindo a análise de Canguilhem, compreendemos, por exemplo, essa reflexão de Jerusalinsky:

Estes comportamentos [identificados como transtornos de déficit de atenção com hiperatividade] podem ser devido a diversos fatores, muito variados; por exemplo, imaginemos que uma criança muito criativa, muito ativa, que desafie critérios conformistas, fosse exposta a fatores tais como: não receber de seus responsáveis regras de disciplina consistentes, carecer do amor incondicional de seus pais, encontrar-se em classes heterogêneas, pouco ou nada atrativas e nada individualizadas, com professores com frequência muito estressados pelas condições de seus trabalhos, ou ter sofrido abusos ou ter graves problemas de comunicação e conflitos não assumidos em suas famílias. Estas crianças seriam sérias candidatas ao diagnóstico de TDA e seu respectivo tratamento. Sendo assim, muitas das crianças medicadas hoje em dia possivelmente seriam brilhantes, criativas, independentes, enfim, maravilhosas, se não fossem pressionadas pelos limites de um meio adulto desatento, conflituoso e estressado. TDA possivelmente não reflete pois déficit de atenção das crianças, mas a falta de atenção às suas necessidades por parte dos adultos (JERUSALINSKY, 2011, p. 253)

Um outro ponto que podemos trazer à tona é a questão da “restauração” de uma suposta normalidade. É comum o relato de que os professores percebem uma mudança no comportamento de uma criança. É como se algo tivesse desviado o comportamento normal dela e que deveria agora ser restaurado. Mas não poderíamos também pensar que é normal que haja uma transformação na forma de ser da criança? Não é esperado que se transgrida a norma? E qual seria o sentido de buscar restaurar uma adequação a uma norma dada? Ou seja, seria preciso compreender as transformações pelas quais as crianças passam durante o processo formativo. Mesmo que essas transformações pareçam destoantes da média comum, não significa que estamos diante de uma patologia. Poderíamos pensar diferente ainda segundo Dunker: “A autonomia [desde a infância] produz certa ‘resistência’ ao olhar e ao desejo de adaptar-se, conformar-se e desafiar a autoridade. Daí que muitas crianças autônomas sejam também ‘problemáticas’, ‘não comportadas’, ‘hiperativas’ e assim por diante” (DUNKER, 2020, p. 177).

Canguilhem insiste também que há uma norma individual, em que o conceito de normal é valorativo e não estatístico. Sendo assim, é em relação ao próprio organismo que é preciso fazer correlações. Pensando na educação: é ouvindo a própria criança que poderíamos resolver seus problemas de não-aprendizagem; seria ela mesma a medida e não algum ideal. Ao pensarmos que existe uma norma individual, pensando a escola, teríamos de lidar com cada caso.

Mas o que é mais inovador são as consequências de se pensar o normal como aquele que é capaz de instituir normas. Se uma anomalia em si não é patológica, o inesperado talvez seja uma das capacidades de instaurar algo novo. A ideia de uma criança resistir a seguir um padrão determinado de conduta não indica, portanto, que haja uma patologia. Patológico, por sua vez, é quando o organismo é incapaz de ter uma plasticidade diante de uma mudança do meio; no caso da nossa reflexão, do meio escolar. Caso uma anomalia restrinja a capacidade de ação da pessoa, seria preciso não restaurar uma suposta anormalidade, mas levar a pessoa a criar novas formas de ser. Por outro lado, se a anomalia ampliar a capacidade de ação do indivíduo, ela deveria ser incentivada. Esses são alguns dos desafios que Canguilhem nos traz e que pode nos levar a repensar questões centrais na educação sobre o normal e o patológico.

## Referências

BATAILLE, Georges. **L'Érotisme**. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

CANGUILHEM, Georges. **Le Normal et le Pathologique**. Paris: PUF, 2007.

CATÃO, Inês. A psicopatologia, o sujeito da psicanálise e a clínica com bebês. In: CATÃO, Inês (org.). **Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento**: quando a brincadeira fica sem graça. Salvador: Ágalma, 2020, p. 7-25.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar – Ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.

COSER, Orlando. **As metáforas farmacológicas com que vivemos – Ensaio de metapsicofarmacologia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

DARWIN, Charles. A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação de raças favorecidas na luta pela vida. Trad. Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da ignorância – A escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: Biopolitics and Philosophy**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

FREUD, Sigmund. **Manuscrito inédito de 1931**. Trad. Elsa Vera Kunze Post Susemihl. São Paulo: Blucher, 2017.

\_\_\_\_\_. **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1937-1939) – v. 19**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOLDSTEIN, Kurt. **The Organism – a holistic approach to biology derived from pathological data in man**. New York: American Book Company, 1939.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em: [a10v33n1.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 27 out. 2021.

JERUSALINSKY, Alfredo. Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. Uma psicopatologia pós-moderna para a infância. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Sílvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 231-242.

JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Sílvia. Introdução. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Sílvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 5-10.



JERUSALINSKY, Julieta. A era da palmatória química – responsabilidade social e medicalização da infância. **Estadão on-line**, 7 ago., s/p, 2014. Disponível em: [A era da palmatória química – responsabilidade social e medicalização da infância \(estadao.com.br\)](http://estadao.com.br). Acesso em: 3 nov. 2021.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde** – Nêmesis da medicina. Trad. José Kosinski de Cavalcanti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr., 2013. Disponível em: [A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança \(bvsa.org\)](http://bvsa.org). Acesso em: 8 nov. 2021.

KUPFER, Maria Cristina. Educação terapêutica para crianças com TGC: uma alternativa à medicalização In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Sílvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 141-150.

LIMA, Rossano Cabral. Infância e adolescência em tempos de DSM-5 e CID 11: trajetórias da classificação e perspectivas de investigação crítica. In: CATÃO, Inês (org.). **Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça**. Salvador: Ágalma, 2020, p. 55-77.

LIMA, Ana Cristina Costa; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. A força-tarefa da psiquiatria do desenvolvimento. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1315-1330, 2011. Disponível em: [Revista physis 21-4 final.indd \(scielo.br\)](http://scielo.br). Acesso em: 30/11/2021.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos** – Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes; COLLARES, Cecília. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 163-177.

TESSER, Charles D.; NETO, Paulo Poli. Medicalização na infância e adolescência: histórias, práticas e reflexões de um médico da atenção primária. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 231-250.

WATTERS, Ethan. **Crazy like Us** – The globalization of the American Psyche. New York: Free Press, 2010.



# Principais mudanças percebidas pelos pais relacionadas às práticas educativas parentais no contexto da covid-19

## *Main changes perceived by parents related to parental educational practices in the context of covid-19*

Jerusa Lorenzetti da Silva\*  
Rosa Cristina Ferreira de Souza\*\*

### Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos pais em relação às mudanças nas suas práticas educativas parentais e sua repercussão em relação aos filhos, na faixa etária dos 6 aos 12 anos, durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de um estudo descritivo e qualitativo desenvolvido a partir da aplicação de um questionário do tipo *Likert* com 26 itens, os quais foram respondidos por 35 participantes que preencheram os critérios de inclusão. Os resultados indicam que as práticas educativas parentais mais prevalentes durante o contexto pandêmico foram a monitoria positiva e o comportamento moral, em detrimento daquelas consideradas negativas, tais como a negligência, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e a monitoria negativa. A análise dos dados também permitiu destacar o predomínio do estilo parental autoritativo para a resolução de situações conflituosas. Foi possível identificar que, mesmo diante de um cenário desafiador, a maioria dos pais buscou o diálogo e o afeto como meio para resolução dos conflitos que surgiram com seus filhos durante o isolamento social e tantas outras adversidades trazidas pela pandemia.

**Palavras-chave:** Práticas educativas parentais; Covid-19; Estilos parentais.

---

\* Psicóloga pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), SC, Brasil; E-mail: jerusalorenzetti@gmail.com

\*\* Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Docente na UNISUL, SC, Brasil; E-mail: rosa.souza@animaeducacao.com.br

## Abstract

This research aimed to identify the perception of parents about changes in their parenting practices and their impact on their children, aged 6 to 12 years, during the Covid-19 pandemic. This is a descriptive and qualitative study developed from the application of a Likert-type questionnaire with 26 items, which were answered by 35 participants who met the inclusion criteria. The results indicate that the most prevalent parenting practices during the pandemic context were positive monitoring and moral behavior, to the detriment of those considered negative, such as negligence, relaxed discipline, inconsistent punishment and negative monitoring. Data analysis also highlighted the predominance of the authoritative parenting style to resolve conflicting situations. It was possible to identify that, even in a challenging scenario, most parents sought dialogue and affection as a means to resolve the conflicts that arose with their children during social isolation and so many other adversities brought about by the pandemic.

**Keywords:** Parental educational practices; Covid-19; Parenting styles.

## Introdução

O ano de 2020 será conhecido como um dos mais transformadores na vida de milhares de pessoas. Esse foi o ano em que uma pandemia pegou o mundo de surpresa e fez com que vidas e projetos ficassem em suspenso.

A Covid-19, doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), apareceu em dezembro de 2019 na cidade chinesa de Wuhan, espalhando-se rapidamente não apenas naquele país, como também no mundo todo.

Devido à velocidade com a qual essa doença evoluiu, mobilizando um grande volume de recursos e em virtude de seu caráter ainda desconhecido à época, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus era considerado uma emergência de saúde pública de importância internacional. (OPAS; OMS, 2020).

Diante desse novo panorama, os governos decretaram medidas para contenção da pandemia, como o distanciamento social, o uso de máscaras e álcool em gel. Trabalho, estudo e lazer passaram a ser realizados dentro de casa, o que impactou de forma direta nas relações familiares.

As crianças não ficaram imunes aos impactos da Covid-19, sentimentos como medo, incertezas e irritabilidade foram algumas das consequências advindas da pandemia. Devido ao grande potencial de contágio da doença e à velocidade com a qual ela se espalhou, 87% de todos os alunos do mundo deixaram de ir à escola, segundo estimativa da Organização das Nações Unidas. (ONU, 2020).

O convívio familiar aumentou consideravelmente em virtude do fato de que o trabalho e o estudo passaram a ser realizados no âmbito doméstico. A rotina de pais e filhos foi drasticamente alterada e, com isso, a forma de educar as crianças e os adolescentes também sofreu adaptações ou até mesmo transformações.

Ao exercer a parentalidade os pais utilizam determinadas práticas educativas com a finalidade de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos. O conjunto de práticas educativas utilizadas pelos pais na interação com seus filhos é denominado de Estilo Parental (GOMIDE, 2014), que também pode ser compreendido como o conjunto de atitudes

que os pais possuem em relação aos filhos, o qual irá definir o clima emocional em que as práticas parentais se manifestam. (DARLING; STEINBERG, 1993).

Por meio das práticas educativas parentais, os pais têm o objetivo de guiar o comportamento dos filhos para que sigam determinados princípios morais e possam adquirir um amplo repertório de comportamentos que possam lhes fornecer independência, autonomia e responsabilidade, para que no futuro consigam exercer seu papel social. (GOMIDE, 2003).

As adversidades familiares desencadeadas durante a pandemia da Covid-19 requerem práticas educativas positivas, que auxiliem no comportamento e desenvolvimento saudável da criança nesse período tão conturbado trazido pelo coronavírus. Faz-se necessário o desenvolvimento de novas rotinas e a flexibilização de algumas regras e limites diante do isolamento prolongado e do confinamento familiar, inerentes à situação pandêmica e às alterações nas formas de estudo e trabalho. As aulas *online* e o trabalho remoto criaram demandas tais como a necessidade do compartilhamento de ambientes dentro de casa e o uso prolongado de equipamentos eletrônicos. (PRIME; WADE; BROWNE, 2020).

Diante de momentos de crises e incertezas, os pais podem se tornar mais severos, uma vez que, expostos a altos níveis de estresse seus recursos mentais e emocionais são drenados, tornando a tarefa de educar os filhos de maneira positiva extremamente desafiadora. (PRIME; WADE; BROWNE, 2020).

Ainda em relação aos impactos psicológicos advindos de um período de pandemia, a cartilha desenvolvida pela Fundação Osvaldo Cruz discorre acerca do que se pode esperar em um cenário como este:

Durante uma pandemia é esperado que estejamos frequentemente em estado de alerta, preocupados, confusos, estressados e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento. Estima-se, que entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados. Os fatores que influenciam o impacto psicossocial estão relacionados a magnitude da epidemia e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento [...]. (FIOCRUZ, 2020b, p. 2).

O público-alvo desta pesquisa são pais com filhos na fase dos 6 aos 12 anos, pois nesta faixa etária ocorre a alfabetização e o aumento significativo das demandas escolares, as quais passaram a ser um desafio para os pais diante do ensino remoto. Esse é também um período marcado por importantes mudanças de ordem cognitiva e psicológica na vida das crianças, aspectos que foram diretamente afetados com o advento da pandemia, trazendo novos desafios aos pais.

Temas envolvendo as consequências psicológicas advindas da pandemia são atuais e necessários para a compreensão da mudança no comportamento de pais e filhos. Entretanto, ainda existem poucas informações sobre quais foram as principais mudanças percebidas pelos pais com relação às suas práticas educativas parentais no contexto da Covid-19. Em pesquisa realizada nas bases de dados Scielo, Pepsic e Google Acadêmico, foram encontrados artigos que abordam as consequências do isolamento social para a saúde mental das crianças, ou o estresse vivido pelos pais diante do cenário pandêmico. Fernandes, Caiado e Moreira (2020) apresentam um estudo sobre a parentalidade em tempos de pandemia, analisando aspectos relativos à saúde mental e estratégias parentais para lidar com os desafios da Covid-19. Iglesia

(2020), por sua vez, discorre sobre a parentalidade e o desenvolvimento infantil em tempos de pandemia, enquanto Heilborn, Peixoto e Barros (2020) abordam questões referentes às tensões familiares em tempo de pandemia.

Dessa forma, constata-se que ainda existem poucos estudos abordando as consequências do impacto que esta pandemia trouxe para a relação pais-filhos no que diz respeito especificamente à forma como passaram a educá-los em uma realidade tão diversa daquela então conhecida.

Este estudo encontra sua justificativa e importância no sentido de auxiliar os pais a compreender de que forma este período de pandemia afeta sua rotina e a de seus filhos e como tudo isso impacta nas suas práticas educativas, possibilitando uma melhor orientação diante dos desafios oriundos do atual contexto no qual percebe-se mudanças profundas nas atividades e rotina familiar.

Diante desse cenário o presente projeto busca responder ao seguinte questionamento: Quais foram as principais mudanças percebidas pelos pais relacionadas às suas práticas educativas parentais no contexto da Covid-19?

Para alcançar este objetivo, buscou-se identificar os seguintes aspectos relacionados ao contexto da pandemia: a) identificar mudanças observadas na relação pais-filhos relacionadas às possíveis alterações ocorridas nas práticas educativas parentais; b) identificar as principais práticas educativas parentais aplicadas durante a pandemia da Covid-19; c) identificar quais práticas educativas parentais que contribuíram para dirimir conflitos familiares (pais-filhos) surgidos durante a pandemia da Covid-19; d) identificar quais práticas educativas parentais promoveram mudanças avaliadas como positivas no comportamento dos filhos; e) identificar quais práticas educativas parentais podem estar relacionadas aos comportamentos dos filhos julgados como inadequados; f) identificar desafios encontrados pelos pais para organizar a rotina familiar em relação aos filhos.

## Práticas educativas parentais

Práticas educativas podem ser compreendidas como o conjunto de técnicas e estratégias utilizadas pelos pais com o intuito de proporcionar a melhor educação para os filhos, controlar os seus comportamentos e prepará-los para o convívio em sociedade. Ao conjunto de práticas educativas utilizadas pelos pais na interação com seus filhos denomina-se Estilo Parental. (GOMIDE, 2014).

No que tange aos estilos parentais, eles têm a tendência de serem menos variáveis do que as práticas educativas, uma vez que incluem perspectivas globais das interações pais-filhos, considerando o contexto afetivo no qual as estratégias ocorrem. Nesse sentido lecionam Reppold *et al.* (2002, p. 23):

Os estilos parentais podem ser definidos como um conjunto de atitudes e manifestações dos pais em direção a seus filhos que caracterizam a interação entre esses. Tais expressões são moderadas pela efetividade de práticas educativas particulares no processo de socialização dos filhos. Referem-se a avaliações qualitativas de diversas situações que envolvam os padrões de controle e afetividade que os pais adotam em relação ao filho diante de questões de hierarquia, disciplina e tomada de decisão.

Ainda no intuito de diferenciar práticas educativas de estilos parentais, Hoffman (1994) destaca que as práticas educativas estão relacionadas a situações específicas presentes na rotina da parentalidade, as quais traduzem-se por meio das estratégias utilizadas pelos pais na educação de seus filhos.

Os estilos parentais, por sua vez, “envolvem dimensões da cultura familiar como a dinâmica da comunicação familiar, do apoio emocional e de controle presentes nas interações pais-filhos”. (PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008, p. 67).

Baumrind (1966) propôs algumas mudanças na forma de definir e investigar as práticas educativas. Ao analisar a relação entre pais e filhos, a autora percebeu duas importantes dimensões para o exercício da parentalidade, sendo elas a responsividade e o controle.

Os estudos a respeito da relação pais e filhos, tiveram um marco importante a partir do modelo teórico proposto por Baumrind (1966) sobre os tipos de controle parental. O trabalho da referida autora serviu de base para uma nova forma de pensar acerca dos estilos parentais, integrando aspectos emocionais e comportamentais dessa relação.

A forma com a qual os pais educam seus filhos é determinante para que tenham comportamentos sociais considerados adequados. Nesse sentido, Baumrind (1966) classificou os estilos parentais a partir de três tipos de controle: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Cumpre destacar que, embora diversos estudos sobre o tema tenham sido realizados após as primeiras publicações da referida autora, ela continua figurando como referência para pesquisadores contemporâneos.

Conforme leciona Baumrind (1966), os pais autoritativos procuram direcionar as atividades dos filhos de forma racional e orientada, incentivando o diálogo e compartilhando com a criança o raciocínio relacionado à maneira como agem. Quando o filho não concorda com determinada regra, esses pais solicitam a sua opinião e procuram compreender o que levou a criança a pensar daquela forma. Nesse modelo, a parentalidade é exercida de maneira firme em relação aos pontos de divergência, sempre explicando a sua perspectiva de adulto, porém sem deixar de ouvir a criança, compreendendo que ela possui interesses inerentes à idade e sua própria maneira de pensar. O objetivo desses pais não é que os filhos sempre lhes agradem, mas sim o de orientar suas decisões a partir do diálogo e não baseadas naquilo que a criança deseja.

Esse tipo de controle prepara melhor os filhos para a autonomia, e é considerado o melhor e mais efetivo dos três tipos de controles parentais propostos por Baumrind (1966).

Por sua vez, segundo Baumrind (1966), no tipo de controle autoritário os pais modelam, controlam e avaliam o comportamento dos filhos a partir de regras de conduta estabelecidas e, na maior parte das vezes, absolutas. Nesse estilo de parentalidade a obediência é considerada uma virtude e os pais são favoráveis ao uso de medidas punitivas para lidar com comportamentos que julgam inadequados ou que entrem em conflito com o que eles entendem como correto. Esses pais e mães exigem sempre o máximo e têm como principal preocupação a maneira como seus filhos serão no futuro.

Os pais permissivos, de acordo com Baumrind (1966), procuram se comportar de maneira não punitiva e passiva diante dos comportamentos e desejos de seus filhos, evitando confrontações.

Os estudos acerca dos estilos parentais seguiram e, na década de 80, Maccoby e Martin (1983 apud BENCHAYA et al., 2011) apresentaram um modelo teórico de estilos

parentais a partir de duas dimensões denominadas exigência e responsividade. A exigência está relacionada às atitudes dos pais que têm o objetivo de controlar e monitorar o comportamento dos filhos, estabelecendo regras e impondo limites. A responsividade, por sua vez, diz respeito às atitudes compreensivas dos pais, as quais buscam, por meio da comunicação e do apoio emocional, estimular o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos seus filhos.

Palácios e Hidalgo (2007) afirmam ser possível diferenciar alguns pais de outros a partir do tom emocional que norteia o relacionamento com os filhos, da sintonia que ocorre entre eles e do quanto conseguem realizar trocas e manter uma boa comunicação entre si.

Com relação ao controle, este pode ser compreendido pelo nível de exigências e disciplina impostas aos filhos. Neste quesito, existem os pais mais ou menos exigentes no que diz respeito ao cumprimento de regras e ao estabelecimento de limites. Eles podem exercer um controle menor em relação ao cumprimento de regras, ou terem uma conduta mais severa, exigindo que as normas sejam observadas de maneira firme e coerente. (PALÁCIOS; HIDALGO, 2007).

Gomide (2014) propôs um modelo teórico de estilo parental composto por sete práticas educativas, sendo cinco delas relacionadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial e duas promotoras de comportamentos pró-sociais. De acordo com a autora, as práticas educativas positivas são a monitoria positiva e o comportamento moral.

A monitoria positiva “envolve o uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer”. (GOMIDE, 2014, p. 8).

O comportamento moral, segundo Gomide (2014), visa à promoção de virtudes como a empatia, senso de justiça, trabalho, generosidade, responsabilidade e da capacidade de reconhecer o certo e o errado com relação ao uso de drogas, álcool e sexo seguro, tendo sempre os pais como exemplo.

As práticas educativas negativas são classificadas como: negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa. (GOMIDE, 2003).

A negligência é caracterizada como a ausência de atenção, de afeto, pelo descaso, omissão, ou de forma simplificada, pela ausência de amor. Essa prática educativa é associada como um dos principais fatores desencadeadores de comportamentos antissociais em crianças e está relacionado ao histórico de vida de usuários de drogas e álcool e ao comportamento de adolescentes infratores. (GOMIDE, 2005).

O abuso físico e psicológico caracteriza-se pela disciplina por meio de práticas corporais negativas, ameaça e chantagens relacionadas a abandono e humilhação. Já a disciplina relaxada diz respeito ao relaxamento das regras estabelecidas. Nesse cenário os pais estipulam as regras, fazem ameaças aos filhos caso não as cumpram, porém quando esses os confrontam, acabam por deixar de lado seu papel de educadores, evitando assim o embate. (GOMIDE, 2003; 2005; 2014).

Na punição inconsistente o que orienta os pais na hora de punir ou reforçar um comportamento realizado pelos filhos é o seu estado de humor e não a gravidade do ato praticado, como bem exemplifica Gomide (2014, p. 30):

[...] se a mãe pune a criança algumas vezes e outras não, pelo mesmo comportamento, provavelmente o que está determinando a sua conduta não é a ação da criança, mas sim o estado emocional da mãe – mais ou

menos calma. Neste caso, não há interiorização de valores morais, ou seja, a criança não aprende o que é certo ou errado, mas aprende a discriminar quando a mãe está nervosa. Um pai que chegando em casa raivoso bate em seu filho, independentemente do que o filho esteja fazendo, poderá conseguir desencadear na criança um sentimento de rejeição, e estará fazendo com que a punição perca seu poder educativo, pois ficará associada à falta de afeto e amor. A criança aprende a discriminar o humor da mãe ou do pai e não o ato praticado, se bom ou ruim, se adequado ou inadequado.

A monitoria negativa, por sua vez, gera para os filhos um ambiente de convivência familiar hostil, isso porque existe o excesso de instruções independente do seu cumprimento. Essa prática tem como característica a fiscalização e ordens excessivas dadas aos filhos, as quais, em sua maioria, não são obedecidas, o que acaba por criar uma relação baseada na hostilidade, insegurança e dissimulações. (GOMIDE, 2003).

Estabelecer limites, determinar regras e escolher as melhores práticas educativas pode ser um desafio diante dessa representação social onde existe uma supervalorização da criança, a qual está associada a ideia da maternidade como doação e a um anseio coletivo de projetar na criança a esperança de um futuro melhor. Muitos pais ainda sentem a necessidade de proporcionar aos filhos tudo àquilo que não tiveram, sejam bens materiais, carinho ou atenção e com isso acabam por adotar práticas educativas permissivas e compensatórias. (PAGGI; GUARESCHI, 2004).

Vários são os fatores que influenciam nas práticas educativas adotadas pelos pais na criação de seus filhos, sendo os estilos parentais um deles. Cada uma dessas práticas traz consigo consequências específicas em relação à maneira com a qual as crianças irão se relacionar com os demais, sendo um fator determinante para que adotem comportamentos sociais compreendidos como adequados.

## O desenvolvimento infantil dos 6 aos 12 anos de idade

A fase do desenvolvimento que vai dos 6 aos 12 anos, período no qual a criança está no ensino fundamental, é marcada por diversas transformações que as diferem das menores. Esse período foi nomeado por Piaget (2011) como operatório concreto, devido aos novos conceitos que possibilitam a criança a usar a lógica. (BERGER, 2017).

A memória, a resolução de problemas, a categorização, o raciocínio e a elaboração de conhecimentos são processos cognitivos mais consistentes e eficazes nesse período dos 6 aos 12 anos de idade. As crianças conseguem ter uma melhor percepção a respeito do que e como pensam, têm a capacidade de avaliar uma tarefa cognitiva e decidir qual a melhor estratégia para realizá-la.

A construção do conhecimento do próprio eu e as mudanças na valoração que fazem de si, também marcam essa fase que traz consigo novas percepções acerca de aspectos relacionados ao autoconceito e à autoestima dessas crianças.

No que diz respeito ao autoconceito, esse grupo consegue fazer discriminações detalhadas na descrição de si mesmos, percebendo com mais clareza que, atividades antes prazerosas, agora já não lhes desperta mais tanta atenção, isto porque adquirem uma maior capacidade de comparação consigo. O próprio “Eu” passa a ser o elemento de referência e



conseguem explorar com mais destreza os conteúdos internos e aqueles de natureza psicológica (PALACIOS; HIDALGO, 2007).

Referente aos aspectos sociais do autoconceito, eles ficarão mais evidentes entre os 8 e 12 anos, período no qual as relações interpessoais e as comparações com outras crianças ficam mais claras. Também se observam generalizações que compõem condutas diversas e conceitos opostos, aumentando o destaque nas descrições relativas a conteúdos e traços internos. Já no que se refere à autoestima, esta vai se tornando mais complexa e diferenciada conforme o passar dos anos (PALACIOS; HIDALGO, 2007).

Como bem pontua Palácio e Hidalgo (2007, p. 258) as práticas educativas familiares demonstram ter um importante papel na autoestima das crianças na fase do ensino fundamental:

Quanto aos determinantes da auto-estima (sic), as práticas educativas familiares parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento de uma auto-estima (sic) mais ou menos positiva, conforme já indicamos ao nos referirmos aos anos precedentes. Em geral, são os pais e as mães com estilo educativo democrático, caracterizado por uma clara e argumentada delimitação das normas, por um nível de exigências alto, mas adequado às possibilidades de cada criança, e por manter relações acolhedoras e afetuosas, baseadas no diálogo constante, no respeito e na aceitação mútua, os que parecem promover uma auto-estima (sic) mais elevada em seus filhos.

Ainda em relação aos aspectos do desenvolvimento social da criança na faixa etária dos 6 aos 12 anos, a família desempenha um papel determinante nesse cenário. O apego seguro com os pais e um estilo educativo democrático, irão proporcionar a criança um ambiente saudável para o seu desenvolvimento. É igualmente importante destacar outros fatores que contribuem para esse bom desenvolvimento, tais como pais sensíveis às necessidades da criança, a ausência de acontecimentos estressantes especiais, pais com uma boa saúde mental e, não menos importante, a existência de uma rede de apoio. (MORENO, 2007).

A fase dos 6 aos 12 anos de idade é marcada por importantes mudanças de ordem cognitiva e psicológica na vida de uma criança. Sua forma de perceber a si e aos outros passa por significativas transformações, assim como a maneira com a qual interagem com o meio, sendo necessária a atenção e sensibilidade de pais, professores e demais pessoas que com ela convivem, no que diz respeito às necessidades e desafios que irão aparecer.

## Covid e os desafios da parentalidade

A crise sanitária que se instalou a partir do surgimento da Covid-19 causou impactos de ordem social e econômica, os quais ainda estão sendo mensurados, visto que essa doença continua presente. Dentre as medidas determinadas pelas autoridades governamentais, visando a diminuição da transmissão do vírus, o isolamento social e o consequente fechamento das escolas foi uma das ações que mais impactou a rotina das crianças e obrigou as famílias a se adaptarem a uma nova realidade. (IGLESIA, 2020).

O *home office* e o ensino remoto fizeram emergir novos conflitos oriundos da necessidade do compartilhamento de espaços, em razão de adultos e crianças precisarem permanecer em casa durante períodos prolongados e passarem a realizar suas atividades no

mesmo ambiente. O convívio das crianças com os amigos e demais familiares também precisou ser reduzido em virtude das medidas de distanciamento social, assim como ficaram restritos os momentos de lazer ao ar livre ou em locais diversos do familiar. (PRIME; WADE; BROWNE, 2020).

A fronteira tênue entre vida profissional e familiar tornou-se praticamente inexistente. A partir do fechamento das escolas, os pais viram-se obrigados a assumir o papel de professores, o que, somado às responsabilidades advindas de seus exercícios profissionais e da própria parentalidade, formaram um ambiente altamente estressante e propício para o surgimento de novos conflitos. (LEBOW, 2020).

O lar passou a ser não apenas o local de descanso e convívio familiar, como também o espaço de trabalho para os pais e a escola para os filhos. A partilha desses espaços exigiu adaptações de todos os membros da família para administrar conflitos gerados a partir dessa nova realidade. Os pais também se viram desafiados a manter as rotinas familiares saudáveis, o que lhes demandou tempo e criatividade. (FERNANDES; CAIADO; MOREIRA; 2020).

No contexto pandêmico atual, o exercício da parentalidade é atravessado por desafios constantes, exigindo dos pais escolhas difíceis como voltar ou não para o trabalho, em virtude do medo de trazer o vírus para dentro de suas casas. Enquanto lidam com questões profissionais, precisam atender àquelas provenientes do ensino remoto, surgindo também a necessidade de, muitas vezes, amparar pais ou familiares idosos que precisam de sua ajuda nesse momento. Esses pais experimentam um choque de funções, precisam cuidar dos filhos, serem esposa, esposo, empresários, empregados, irmãos, filhos, cuidadores, professores, dentre outros papéis que possam surgir e lhes exigir tempo e dedicação. Além disso, enfrentam o medo e a incerteza em relação ao futuro, especialmente no que diz respeito à manutenção de seus trabalhos e a forma com a qual irão manter suas famílias seguras, fazendo tudo isso enquanto gerenciam esta colisão de funções, responsabilidades e expectativas. Toda essa situação tende a gerar estresse, o que acaba por reduzir a capacidade dos pais de atender as reações emocionais e comportamentais dos filhos. (COYNE et al., 2020).

Em relação à contaminação pela Covid-19, as crianças são menos atingidas na forma sintomática e grave da doença, entretanto podem ser mais afetadas na esfera psicológica do desenvolvimento por serem uma população vulnerável. (LINHARES; ENUMO, 2020).

Referente à maneira com a qual a pandemia da Covid-19 afeta diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças, Silva et al. (2020, p. 12-28) trazem as seguintes informações:

O contexto pandêmico afeta os relacionamentos, uma vez que o distanciamento social e o perigo de contágio dificultam as interações presenciais; afeta também o senso de competência e de autonomia, em virtude das dificuldades para tomada de decisões diante das incertezas. Se essas necessidades psicológicas básicas sofrem impactos inquestionáveis, os desfechos, adaptativos ou não, dependerão muito do enfrentamento. Crianças e adolescentes estão com suas funções autorregulatórias em desenvolvimento, então é importante que os adultos que interagem com eles durante esse período de confinamento estabeleçam atividades que possam auxiliá-los nesse investimento nas funções executivas.

Ainda no que diz respeito aos efeitos psicológicos da pandemia para as crianças, a cartilha expedida pela Fundação Osvaldo Cruz destaca as seguintes reações emocionais e alterações comportamentais apresentadas durante a pandemia: “dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, tédio, sensação de solidão, alterações no padrão de sono e alimentação”. (FIOCRUZ, 2020a, p. 4). A fim de manejar essas situações, e as tensões familiares dessa fase, o referido material esclarece às famílias que é possível perder a paciência e sentir raiva e ansiedade em algumas situações. Em virtude disso, uma forma de amenizar esses momentos de crise é estabelecer o diálogo com as crianças, dando espaço para que elas possam falar como estão se sentindo, expressando seus medos, dúvidas e angústias. A sensação de acolhimento irá ajudá-las a compreender que existem momentos difíceis, onde o sofrimento está presente, mas que é possível enfrentá-los para que possam ser resolvidos. (FIOCRUZ, 2020a).

Outra questão importante a ser observada no contexto da pandemia foi o advento do ensino remoto e o conseqüente aumento da demanda pelo uso de telas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, o tempo saudável para uma criança fazer uso diário de tecnologia deve ser adequado à sua idade e etapas de desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial. De acordo com o referido órgão, o tempo máximo de telas para crianças entre 6 e 10 anos é de uma a duas horas ao máximo por dia, enquanto o público de 11 e 18 anos deve limitar o tempo de telas e os jogos de videogame ao período de duas a três horas por dia, sendo que os pais nunca devem deixar que virem a noite nessas atividades. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017).

Com o fechamento das escolas, as crianças reduziram a prática de atividade física e aumentaram o seu tempo em frente às telas, ou seja, o uso de tecnologias aumentou consideravelmente. A partir desse fato, observa-se que as crianças se tornaram menos produtivas e fisicamente ativas, adotando hábitos alimentares não saudáveis e prejudicando a rotina do sono. A exposição excessiva às telas somada ao distanciamento social, trouxe outros efeitos maléficos à saúde das crianças, tais como o estresse psicossocial, o qual é intensificado por outras questões como frustrações, incertezas, tédio, medo, informações insuficientes relativas ao que está acontecendo e pelo comportamento atípico dos pais que enfrentam diversos problemas em virtude de instabilidades econômicas e emocionais. (LEE, 2020; NEUMANN et al., 2020).

Diante desses fatos, conseguir controlar o tempo de exposição dos filhos às telas é um dos grandes desafios enfrentados pelos pais no atual cenário da pandemia. Porém, essa não é a única variável que desafia os pais nesse momento tão conturbado pelo qual o mundo está passando, há também a insegurança profissional e financeira, diante da crise econômica instalada a partir do surgimento da Covid-19, o aumento das demandas familiares e daquelas derivadas do ambiente de trabalho e, não menos importante, o medo inerente a uma doença cujo curso ainda está sendo estudado.

Exercer a parentalidade nesse contexto é uma tarefa desafiadora, porém, segundo Iglesia (2020, p. 1590) uma melhor adaptação psicossocial e afetiva das crianças pode resultar da “utilização de práticas educativas que sejam eficazes em criar e manter uma dinâmica familiar com muito afeto e diálogo, baseada em um estilo educativo parental indulgente (evidenciado pelo uso de afeto e baixa severidade)”.

Identificar as práticas educativas que melhor possam auxiliar os pais diante das novas demandas surgidas a partir da Covid-19 e do conseqüente isolamento social, pode ser um

caminho para promoção de saúde mental e de uma relação mais leve e saudável entre pais e filhos, cuja convivência tornou-se mais intensa e, por vezes, desafiadora.

## Método

De acordo com os objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, cuja finalidade principal é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, podendo também estabelecer relações entre variáveis.

Quanto à abordagem do problema, possui ênfase qualitativa, pois preocupou-se em aprofundar a compreensão acerca da percepção dos pais em relação às mudanças nas suas práticas educativas parentais e sua repercussão em relação aos filhos durante a pandemia da COVID-19 sem preocupação com representatividade estatística e generalização de resultados.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa classificou-se como pesquisa de campo, uma vez que buscou observar os fatos da forma como se apresentam espontaneamente, coletando os dados a eles referentes e registrando as variáveis mais relevantes para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2010).

## Participantes

Participaram da pesquisa, conforme critério de inclusão, 35 pais com filhos na idade de 6 a 12 anos que constituíram amostra por acessibilidade.

## Instrumentos e procedimentos

A coleta de dados foi iniciada após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisul, estando respaldada nos aspectos éticos conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012, 2016), sendo o parecer de aprovação protocolado pelo número 4.992.088.

Os participantes foram acessados por meio de divulgação em grupos de *whatsapp* e pelo *Instagram* da pesquisadora, sendo observados todos os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conteve todas as explicações devidas ao participante, tais como o objetivo do presente trabalho, sua forma de desenvolvimento, bem como a necessidade de aceite do mesmo para a realização da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line, acessado através de um link que encaminhou os participantes ao aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*.

## Resultados e discussão

O questionário foi respondido por 35 pessoas, dessas 54,3% tinham de 31 a 40 anos, 31,4% de 41 a 50 anos e 14,3% de 20 a 30 anos, sendo 94,3% mães e 5,7% pais. A maioria,

77,1%, possui ensino superior completo, 8,6% superior incompleto, 11,4% ensino médio completo, e 2,9% ensino fundamental completo.

Em relação à profissão que exercem, 10 dos participantes trabalham na área da saúde, 10 realizam prestação de serviços, 4 são empresários, 4 dedicam-se aos cuidados do lar, 3 exercem funções na área jurídica, 2 são servidores públicos, 1 trabalha na área da educação e 1 é estudante. No que diz respeito à renda familiar, 28,6% recebem de 3 a 6 salários-mínimos, 20% de 6 a 9, 17,1% mais de 15, 14,3% de 9 a 12, 11,4% de 12 a 15 e 8,6% de 1 a 3 salários-mínimos.

Referente à idade do filho sobre quem a pesquisa foi respondida, 48,6% das respostas são relativas a crianças entre 10 e 12 anos, 25,7% entre 8 e 9 e igualmente 25,7% entre 6 e 7.

Os dados obtidos em resposta ao questionário foram analisados a partir dos objetivos específicos e divididos em quadros referentes a cada um deles.

Quadro 1 – Mudanças observadas na relação pais-filhos relacionadas à possíveis alterações ocorridas nas práticas educativas parentais.

Perguntas	Concordo	Nem discordo nem concordo	Discordo
Percebi que mudei a forma de educar meu filho/a, exigindo mais comprometimento em relação aos estudos.	54,3%	8,6%	37,1%
Percebi que me tornei mais permissivo/a com meu filho/a por conta do cansaço decorrente do aumento das demandas familiares, profissionais e escolares durante a pandemia.	52,9%	14,7%	32,4%
Percebi que mudei a forma de educar meu filho/a, tornando-me mais permissivo/a, relevando comportamentos que antes seriam entendidos como inadequados, por exemplo: não fazer as tarefas da escola, dormir até mais tarde, ficar mais tempo frente às telas.	45,7%	5,7%	48,6%
Percebi que me tornei mais superprotetor e permissivo com meu filho, tanto pelo medo da Covid-19 quanto pelo estresse emocional que a falta de contato com os amigos e familiares vem causando a ele.	40%	11,4%	48,6%
Percebi que mudei a forma de educar meu filho/a, tornando-me mais rigoroso/a com a relação ao cumprimento de regras domésticas.	37,1%	11,4%	51,4%
Considero muito importante que meu filho/a me obedeça e não costumo flexibilizar as regras estabelecidas por mim. Entendo que eu sou o adulto/a e sei o que é melhor para ele.	28,6%	20%	51,4%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O Quadro 1 refere-se às mudanças observadas na relação pais-filhos relacionadas à possíveis alterações ocorridas nas práticas educativas parentais. A maioria dos pais concordou que se tornou mais permissivo em relação aos filhos diante do cansaço decorrente do aumento

das demandas familiares, profissionais e escolares durante a pandemia. Porém, quando apresentados determinados comportamentos realizados pelos filhos e entendidos como inadequados, a maioria discordou no que diz respeito a tornarem-se mais permissivos, ou seja, não passaram a relevar tais atitudes.

No que tange ao cumprimento de regras domésticas, a maioria dos pais discorda que passou a ser mais rigoroso em relação ao seu cumprimento. Por outro lado, no que se refere ao aspecto escolar, a maioria concordou que houve mudança em sua forma de educar, passando a exigir maior comprometimento das crianças em relação aos estudos.

No quesito flexibilização de regras, a maioria dos participantes discorda do item que aponta a sua inflexibilidade diante do fato dos pais serem os adultos e saberem o que seria melhor para os filhos. Houve também discordância da maioria diante da alternativa que apontava a percepção de terem se tornado mais superprotetores e permissivos, tanto pelo medo da Covid-19 quanto pelo estresse emocional que a falta de contato com os amigos e familiares causou às crianças.

A partir desses resultados, pôde-se identificar que a monitoria positiva (GOMIDE, 2014) se destaca como uma das principais práticas educativas aplicadas durante o período pandêmico, uma vez que, de acordo com os resultados, é possível inferir que os pais fizeram uso adequado da atenção e distribuição de privilégios aos filhos, mesmo diante de uma situação adversa, sendo flexíveis em relação ao cumprimento de atividades referentes ao lar, porém não permitindo comportamentos como a não realização de tarefas da escola, dormir até mais tarde ou ficar mais tempo em frente às telas, ações essas que poderiam prejudicar o desenvolvimento infantil.

Também foi possível observar a prática educativa parental denominada por Gomide (2014) como comportamento moral, pois os dados obtidos demonstraram que os pais passaram a estimular um maior comprometimento das crianças em relação aos estudos, visando assim ao desenvolvimento de virtudes como trabalho e responsabilidade.

Quadro 2 – Práticas educativas parentais que contribuíram para dirimir conflitos familiares (pais-filhos) surgidos durante a pandemia da Covid-19

Perguntas	Concordo	Nem discordo e nem concordo	Discordo
Quando meu filho/a se comporta de uma maneira que julgo inadequada, procuro conversar com ele/ela e compreender o motivo da sua atitude.	94,3%	5,7%	0,0%
Permiti que meu filho/a passasse mais tempo utilizando aparelhos eletrônicos.	82,9%	8,6%	8,6%
Quando meu filho/a não concorda com alguma regra determinada por mim, busco entender o motivo de sua discordância e tentar chegar a um acordo.	60%	11,4%	28,6%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O Quadro 2 é relativo à identificação de quais práticas educativas parentais contribuíram para dirimir conflitos familiares (pais-filhos) surgidos durante a pandemia da Covid-19. A maioria dos pais concordou que permitiu que os filhos passassem mais tempo

utilizando aparelhos eletrônicos e que, quando as crianças discordavam de alguma regra determinada, buscavam entender o motivo da discordância e chegar a um acordo. Quando os filhos se comportam de maneira julgada inadequada pelos pais, também se observou a concordância da maioria dos participantes no sentido de que buscam conversar e compreender o motivo de tais atitudes. Diante desses resultados, pode-se observar novamente a prevalência da monitoria positiva como prática educativa preponderante, pois a resolução de conflitos foi mediada por meio do diálogo, do afeto e buscando compreender os motivos que levaram a comportamentos julgados como inadequados.

A análise também permite destacar o predomínio do estilo parental denominado por Baumrind (1966) como autoritativo para a resolução de situações conflituosas, uma vez que os pais procuraram incentivar o diálogo com os filhos e compartilhar com eles o raciocínio relacionado à maneira como agem. Ainda nesse ponto, a discordância em relação às regras estabelecidas pelos pais foi conduzida de forma a buscar compreender o motivo dessa reação por parte das crianças, procurando-se chegar a um acordo e não simplesmente impondo uma situação.

A permissão referente ao aumento do tempo em que as crianças passaram a utilizar os aparelhos eletrônicos é mais um exemplo do estilo parental autoritativo (BAUMRIND, 1966), eis que diante da impossibilidade de frequentar a escola, encontrar os amigos e principalmente, frente ao ensino remoto, os pais perceberam a necessidade que as crianças tiveram de passar mais tempo nos celulares, tablets e computadores. Assim, a exceção gerada pelo momento pandêmico, aliada a compreensão de que os filhos possuem necessidades e interesses inerentes à idade, justificaram o aumento da exposição às telas.

Quadro 3 – Práticas educativas parentais promotoras de mudanças avaliadas como positivas no comportamento dos filhos

Perguntas	Concordo	Nem discordo e nem concordo	Discordo
O diálogo na nossa família aumentou durante o período de pandemia, pois tivemos que explicar para nosso filho/a a gravidade da situação e o que poderíamos fazer para nos proteger da melhor forma e nos adaptar a essa nova realidade.	71,4%	22,9%	5,7%
O ensino remoto foi uma oportunidade para estimular o desenvolvimento e autonomia do meu filho/a, pois eu nem sempre posso estar acompanhando seus estudos de perto ou cobrando a realização das tarefas.	51,4%	20%	28,6%
Sinto que meu filho/a está sendo privado/a de muitas coisas nesse momento, então acabo não cobrando tanto dele em relação à escola e o deixo fazer mais atividades de lazer.	37,1%	22,9%	40%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Estão identificadas no Quadro 3 quais práticas educativas parentais promoveram mudanças avaliadas como positivas no comportamento dos filhos. Nesse sentido percebeu-se o

aumento do diálogo entre pais e filhos diante do delicado período de pandemia. O fato das crianças passarem a estudar em casa foi compreendido pela maioria dos pais como uma oportunidade para estimular o desenvolvimento e autonomia dos filhos, pois os responsáveis nem sempre poderiam estar acompanhando seus estudos de perto ou cobrando a realização das tarefas. A maioria discordou que por sentir que seu filho estava sendo privado de muitas coisas diante do isolamento social, passou a não cobrar com tanto rigor as atividades relacionadas à escola, permitindo mais tempo de lazer.

A pandemia exigiu uma readaptação na rotina de pais e filhos. O estudo passou a ser realizado de forma remota e essa nova realidade foi aproveitada pelos pais como uma oportunidade para estimular a autonomia das crianças, pois nem sempre podiam estar o tempo todo os acompanhando nessas atividades em virtude de suas demandas pessoais e profissionais, as quais também sofreram alterações durante o período de isolamento social.

Mais uma vez a monitoria positiva (GOMIDE, 2014) teve destaque como promotora de mudanças avaliadas como positivas no comportamento dos filhos, acompanhada do estilo parental autoritativo. Por mais que sentissem que os filhos estavam sendo privados de muitas coisas devido à pandemia da Covid-19, isso não foi motivo para os pais tornarem-se permissivos em relação às atividades escolares ou ao excesso de atividades de lazer. Pelo contrário, percebe-se que o comportamento moral (GOMIDE, 2014) foi uma prática educativa amplamente adotada nesse contexto, o que propiciou às crianças maior senso de trabalho, responsabilidade e a capacidade de reconhecer o certo e o errado.

Quadro 4 – Práticas educativas parentais relacionadas aos comportamentos dos filhos julgados como inadequados

Perguntas	Concordo	Nem discordo e nem concordo	Discordo
Percebi mudanças significativas de comportamento no meu filho/a, como por exemplo, agitação, falta de atenção na realização de suas atividades escolares e baixa tolerância à frustração.	60%	14,3%	25,7%
Percebo que quando brigo com meu filho/a, cobrando que faça seus deveres da escola ou que saia do celular, seu comportamento piora.	25,7%	14,3%	60%
Quando exijo que meu filho/a cumpra alguma regra determinada por mim e ele não o faz, isso acaba por gerar um comportamento hostil e agressivo por parte dele/a. Para evitar que isso aconteça, acabo muitas vezes por relaxar ou não fazer valer as regras que eu mesmo/a determinei.	11,4%	8,6%	80%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O Quadro 4 reflete quais práticas educativas parentais puderam ser relacionadas aos comportamentos dos filhos julgados como inadequados. A maioria dos pais discordou que o fato de brigarem com os filhos em virtude de cobranças relacionadas ao cumprimento dos deveres escolares ou do uso do celular acarreta uma piora do comportamento das crianças.



Também houve discordância da maior parte dos participantes em relação ao relaxamento de regras previamente impostas, em razão do comportamento hostil e agressivo que os filhos possam vir a ter por conta de não quererem cumprir com o que foi estabelecido pelos pais.

A maioria percebeu que houve mudanças significativas de comportamento em seus filhos, como por exemplo, agitação, falta de atenção na realização de suas atividades escolares e baixa tolerância à frustração.

Os resultados mostram que os pais foram firmes e mantiveram as regras já estabelecidas mesmo diante de situações conflituosas com os filhos, e que isso não foi motivo para uma piora do comportamento das crianças. Nesse contexto nota-se a prevalência de uma das dimensões do modelo teórico referente aos estilos parentais apresentado por Maccoby e Martin (1983 apud BENCHAYA et al., 2011) denominada exigência, eis que os dados trazidos nesta pesquisa mostram que os pais tiveram o objetivo de controlar e monitorar o comportamento dos filhos, estabelecendo regras e impondo limites.

Práticas educativas parentais negativas tais como a negligência, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e a monitoria negativa (GOMIDE, 2003), não apareceram de forma expressiva nesta pesquisa. Por outro lado, nota-se mais uma vez a presença da monitoria positiva e do comportamento moral (GOMIDE, 2014) como as práticas educativas mais prevalentes nesse contexto no qual os pais, mesmo diante da frustração ou hostilidade dos filhos, continuaram a observar o cumprimento das regras e buscaram promover e estimular a responsabilidade das crianças mesmo inseridas em um cenário com tantas adversidades.

Quadro 5 – Desafios encontrados pelos pais para organizar a rotina familiar em relação aos filhos

Perguntas	Concordo	Nem discordo e nem concordo	Discordo
Conciliar minha vida profissional com o aumento das demandas enquanto pai/mãe fez com que muitas vezes me sentisse esgotado/a e perdesse a paciência com meu filho/a.	77,1%	8,6%	14,3%
O ensino remoto foi uma situação geradora de estresse e conflitos familiares, pois meu filho/a teve dificuldades de se concentrar nas aulas e comprometer-se com as atividades propostas pelos professores.	71,4%	8,6%	20%
Me sinto culpado/a por não conseguir dar a atenção que gostaria ao meu filho/a, pois preciso conciliar as demandas profissionais, pessoais e aquelas que surgiram a partir do ensino remoto.	60%	11,4%	28,6%
Preciso repetir várias vezes a mesma coisa para meu filho, o que deixa muito estressada e acaba por causar discussões entre nós.	54,3%	17,1%	28,6%
Tem sido difícil controlar o tempo de exposição do meu filho/a às telas (celular, computar, tablet), fato que acabou por gerar muitas brigas e estresse entre nós.	37,1%	20%	42,9%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O Quadro 5 buscou identificar os desafios encontrados pelos pais para organizar a rotina familiar em relação aos filhos. A maioria dos pais concordou que acabou ficando mais estressado e discutindo com os filhos por precisar repetir várias vezes a mesma coisa. A necessidade de conciliar as demandas profissionais, pessoais e aquelas que surgiram a partir do ensino remoto causou sentimento de culpa na maioria dos participantes, os quais perceberam que esses fatores os fizeram não conseguir dar a atenção que gostariam aos filhos.

O ensino remoto apareceu como uma situação geradora de estresse e conflitos familiares para a maioria dos participantes, pois perceberam que os filhos tiveram dificuldades de se concentrar nas aulas e comprometer-se com as atividades propostas pelos professores.

A maioria discordou sobre ter sido difícil controlar o tempo de exposição dos filhos às telas, e que esse fato tenha gerado muitas brigas e estresse entre pais e filhos.

Por fim, a maioria dos participantes concordou que conciliar vida profissional com o aumento das demandas enquanto pai/mãe fez com que muitas vezes se sentissem esgotados e perdessem a paciência com as crianças.

A partir dos resultados trazidos pelo questionário compreende-se que foram muitos os desafios encontrados no que diz respeito à organização da rotina familiar. Pais e filhos viram-se impelidos a se adaptar a uma nova forma de conviver, trabalhar e estudar, em virtude do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Cabe ainda destacar alguns pontos interessantes encontrados no resultado desta pesquisa, como por exemplo os que dizem respeito à permissividade dos pais em relação a determinados comportamentos dos filhos. Quando convidados a pensar sobre esse aspecto de uma forma geral, a maioria concordou que o cansaço oriundo do aumento das demandas trazidas pela pandemia fez com que agissem de forma mais permissiva com os filhos. Entretanto, quando a permissividade foi associada à determinadas atitudes das crianças como dormir até mais tarde, não fazer as atividades escolares ou extrapolar o tempo em frente às telas, a maioria dos pais demonstrou a manutenção de um estilo parental mais autoritativo e menos permissivo (BAUMRIND, 1966). Portanto, é possível inferir que a maioria dos participantes foi hábil no sentido de entender quais eram os momentos adequados para que pudessem relaxar um pouco mais as regras e quais aqueles nos quais deveriam mantê-las a fim de propiciar aos filhos um ambiente seguro no qual pudessem desenvolver virtudes como a responsabilidade e empatia diante da delicada situação pela qual toda família estava enfrentando.

## Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar quais foram as principais mudanças percebidas pelos pais relacionadas às suas práticas educativas parentais no contexto da Covid-19. O público-alvo deste estudo foram pais com filhos na faixa dos 6 aos 12 anos, pois é nesse período que acontece a alfabetização e, conseqüentemente, o aumento das demandas escolares. Nesta etapa de vida também acontecem significativas mudanças nos aspectos psicológicos e cognitivos das crianças. Todas essas dimensões foram afetadas de alguma maneira durante a pandemia, trazendo novos desafios aos pais.

Os resultados oriundos deste trabalho apontam que a pandemia foi responsável por grandes mudanças na rotina das famílias, o que exigiu algumas adaptações na forma com a qual os pais passaram a educar seus filhos. Porém, mesmo diante de um cenário tão adverso como

foi o da Covid-19, percebeu-se que as mudanças e adaptações relativas à forma com a qual os pais passaram a educar seus filhos foram intermediadas, em sua maioria, pela adoção de práticas educativas positivas, tais como a monitoria positiva e o comportamento moral, em detrimento daquelas consideradas negativas, tais como a negligência, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e a monitoria negativa.

A monitoria positiva teve destaque a partir da análise dos resultados, os quais demonstraram que, no período da pandemia, a maioria dos pais alcançou êxito ao fazer o uso adequado da atenção e distribuição de privilégios aos filhos, permitindo algumas adaptações referentes às atividades do lar. No entanto, mantiveram-se firmes no sentido de não permitir que os filhos agissem de forma que pudesse prejudicar seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto psicológico. Dessa forma, a não realização de atividades escolares ou o uso excessivo e indiscriminado das telas não foram comportamentos permitidos pelos pais.

Os dados ainda permitem salientar que a maioria dos pais buscou resolver os conflitos com seus filhos por meio do diálogo, do afeto e procurando entender os motivos que levaram as crianças a comportarem-se de maneiras julgadas como inadequadas.

As respostas dos pais possibilitaram destacar o comportamento moral como prática educativa bastante observada dentro do contexto da Covid-19. A partir dos elementos obtidos por meio do questionário, verificou-se que os pais procuraram estimular seus filhos a comprometerem-se mais com os estudos e demais atividades do lar, atitude essa que auxilia na aquisição de princípios como a responsabilidade e a valorização do trabalho em seus diversos aspectos.

No que tange aos estilos parentais, com base nesta pesquisa foi possível identificar o estilo autoritativo como prevalente na busca da solução de conflitos entre pais e filhos, bem como a prevalência do apego seguro dos filhos em relação aos pais. Isso porque os dados apontam que os pais buscaram incentivar o diálogo com as crianças a fim compreender o motivo de determinados comportamentos, não apenas agindo de forma impositiva e sem diálogo. Esses fatores, somados a pais sensíveis às necessidades das crianças, têm maior probabilidade de proporcionar a elas um ambiente saudável para o seu desenvolvimento.

Com relação aos objetivos propostos, eles foram alcançados pela utilização do método escolhido, porém os estudos nesse sentido ainda são escassos, principalmente no que diz respeito à forma como os pais passaram a educar seus filhos em uma realidade tão diversa daquela então conhecida.

Cumpram-se ainda destacar que os resultados foram obtidos por meio das respostas de 35 participantes em sua maioria na faixa etária dos 31 aos 40 anos, com ensino superior completo, filhos com idades de 10 a 12 anos e renda familiar acima de 6 salários-mínimos. Sendo assim, percebe-se a importância de realizar outras pesquisas nesse mesmo sentido, porém com populações mais diversas no que diz respeito à idade, poder aquisitivo, escolaridade e faixa etária das crianças, pois todas essas variáveis impactam na forma como esses pais viveram os desafios da prática da parentalidade no contexto pandêmico.

Também se sugere a realização de pesquisas sobre essa mesma temática com crianças e adolescentes, pois a percepção desse público a respeito de como os pais exerceram a parentalidade no contexto da pandemia pode gerar importantes discussões para o meio acadêmico.

Por fim, os resultados deste trabalho contribuem tanto para a comunidade acadêmica, quanto para o público em geral no sentido de auxiliá-los na compreensão a respeito da maneira

como as práticas educativas parentais foram impactadas pela Covid-19. Os dados obtidos poderão ainda servir tanto para registro histórico como para fonte de futuras pesquisas.

## Referências

BAUMRIND, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1126611>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BAUMRIND, D. The discipline encounter: contemporary issues. **Aggression and Violent Behavior**, v. 2, n. 4, p. 321-335, 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178997000189>. Acesso em: 30 maio 2021.

BENCHAYA, M. C. et al. Pais não autoritativos e o impacto no uso de drogas: a percepção dos filhos adolescentes. **Jornal de Pediatria**, v. 87, n. 3, p. 238-244, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/pkSL7RRKJqvhRtBWxMM3s3H/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2017.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/xPRZKWCmHVHrdzwL6HDHwRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2021.

COYNE, L. W. et al. First things first: parent psychological flexibility and self-compassion during COVID-19. **Behavior Analysis in Practice**, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40617-020-00435-w>. Acesso em: 4 jun. 2021.

DARLING, N; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1993-29246-001.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, D. V.; CAIADO, B.; MOREIRA, H. **Parentalidade em tempos de pandemia saúde mental e estratégias parentais para lidar com os desafios da covid-19.** 2020. Disponível em: <https://is.gd/2x1SR7>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FIOCRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na Pandemia Covid-19 – Crianças na Pandemia Covid-19. 2020a. Disponível em: [https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%cc%a7as\\_pandemia.pdf](https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%cc%a7as_pandemia.pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

FIOCRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na Pandemia covid-19: recomendações gerais. 2020b. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

GIL A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

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

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. *In*: PRETTE, A.; PRETTE, Z. A. P. (eds.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes, pais ausentes:** regras e limites. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais:** modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEILBORN, M. L. A.; PEIXOTO, C. E.; BARROS, M. M. L. Tensões familiares em tempos de pandemia e confinamento: cuidadoras familiares. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/HZrBGxLgJTfdHXNPQM36CFM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 Apr. 2021.

HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.26>.

HOFFMAN, M. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975. <https://doi.org/10.1037/h0076463>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1975-20841-001.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

IGLESIA, Y. R. Parentalidade e desenvolvimento infantil em tempos de Pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 1578-1601, 2020. doi:10.20396/rfe.v12i3.8661983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661983/25881>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LEBOW, J. L. The Challenges of COVID-19 for divorcing and post-divorce families. **Family Process**, v. 59, n. 3, p. 967-973, 2020. <http://dx.doi.org/10.1111/famp.12574>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/famp.12574>. Acesso em: 15 maio 2021.

LEE, J. Mental health effects of school closures during COVID-19. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 6, p. 421, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext#articleInformation](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext#articleInformation). Acesso em: 6 jun. 2021.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍ, E. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 233-251.

MORENO, M. C. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 287-308.

NEUMANN, A. L. et al. Impacto da pandemia por covid-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. In: CAVALCANTI, W. M. (org.). **Pandemias: impactos na sociedade**. Belo Horizonte: Synapse, 2020. p. 56-66. Disponível em: <https://www.editorasynapse.org/wp-content/uploads/2020/10/Pandemias-V0.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ONU. Fechar escolas desestabilizou vida de crianças: como podemos ajudá-las a continuar aprendendo. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85420-artigo-fechar-escolas-desestabilizou-vida-de-criancas-como-podemos-ajuda-las-continuar>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OPAS; OMS. Folha informativa sobre COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PACHECO, J. T. B.; SILVEIRA, L. M. O. B.; SCHNEIDER, A. M. A. Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 66-73, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucri.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1480/2797>. Acesso em: 10 maio 2021.

PAGGI, K.; GUARESCHI, P. O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PALACIOS, J.; HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 252-267.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

PRIME, H.; WADE, M.; BROWNE, D. T. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, v. 75, n. 5, p. 631-643, 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-34995-001.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REPPOLD, C. T. et al. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S. (org.). Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 9-51.

SILVA, A. J. H. Metodologia de pesquisa: conceitos gerais. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/841>. Acesso em: 10 Jun. 2021.

SILVA, I. M. et al. As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. *Pensando famílias*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v24n1/v24n1a03.pdf>. Acesso em 03 jun. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). 2017. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/manual-de-orientacao-grupo-de-trabalho-saude-na-era-digital-2019-2021-menos-telas-mais-saude/>. Acesso em: 30 abr. 2021.



# Inserindo o conhecimento dos chondrichthyes na educação básica através de vídeo de educação oceânica

## *Inserting the knowledge of chondrichthyes in basic education through ocean education videos*

Marcele Moura Vicente\*

Caio Henrique Gonçalves Cutrim\*\*

Lúcio Paulo do Amaral Crivano Machado\*\*\*

### Resumo

Os Chondrichthyes são animais distribuídos por todo o mundo, podendo ocorrer em águas tropicais, subtropicais, temperadas ou frias, sendo um grupo importante para o entendimento dos ecossistemas aquáticos, sejam eles marinhos ou de água doce, pois ocupam o topo da cadeia trófica, exercendo efeitos significativos na cadeia alimentar no controle de populações em níveis mais baixos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam o uso de estratégias inovadoras e materiais de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo teve como objetivo desenvolver um material didático para auxiliar esse processo em zoologia com ênfase em Chondrichthyes para alunos do ensino básico. O trabalho foi realizado por meio de levantamento nos livros didáticos de ciências da natureza da editora Moderna aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), juntamente com as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conteúdo audiovisual pode ser uma ferramenta valiosa para ações de ensino, principalmente quando se pensa em inclusão. Com isso, foi elaborado um vídeo com o objetivo de levar conhecimento aos alunos, contendo informações sobre a biologia geral dos Chondrichthyes como material didático gratuito de fácil compreensão, acesso e alternativo para a formação do conhecimento dos alunos sobre a diversidade e conservação dos tubarões, raias e quimeras.

**Palavras-chave:** Zoologia. Educação ambiental; Inovação metodológica; Educação brasileira.

---

\* Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (IBRAG/UERJ); Educadora ambiental associada ao Instituto Mar Adentro pelo Projeto Ilhas do Rio (WWF-Brasil); Pesquisadora do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBCCF/UFRJ), RJ, Brasil; E-mail: [ibmpbi@gmail.com](mailto:ibmpbi@gmail.com)

\*\* Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM/UFRJ); Aluno de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Neotropical (PPGBio), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Co-coordenador no Projeto Iuruká: Educação Oceânica e Conservação de Tartarugas Marinhas; E-mail: [caio.cutrim@hotmail.com](mailto:caio.cutrim@hotmail.com)

\*\*\* Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professor adjunto do Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IBRAG/UERJ); Docente permanente do Curso de Especialização em Ensino de Ciências (UERJ) e do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO-UERJ); E-mail: [lupa@crivano.com](mailto:lupa@crivano.com)



## Abstract

Chondrichthyes are animals distributed throughout the world, and can occur in tropical, subtropical, temperate or cold waters, being an important group for the understanding of aquatic ecosystems, whether marine or freshwater, as they occupy the top of the trophic chain, exercising significant effects on the food chain in controlling populations at lower levels. The National Curriculum Parameters recommend the use of innovative strategies and support materials in the teaching-learning process. This study aimed to develop a teaching material to assist this process in zoology with an emphasis on Chondrichthyes for high school students. The work was carried out by means of a survey in the nature science textbooks of the Moderna publisher approved by the National Didactic Book Plan (PNLD), together with the competencies proposed by the National Common Curricular Base (BNCC). Audiovisual content can be a valuable tool for teaching actions, especially when considering inclusion. With this, a video was created with the objective of bringing knowledge to the students, containing information about the general biology of the Chondrichthyes as free teaching material of easy understanding, access and alternative for the formation of the students' knowledge about the diversity and conservation of sharks, rays and chimeras.

**Keywords:** Zoology. Environmental education; Methodological innovation; Brazil education.

## Introdução

A classe Chondrichthyes possui duas subclasses: Holocephali (quimeras e peixes elefantes) e Elasmobranchii (tubarões e raias) (GADIG, 2001). Esses animais estão distribuídos por todo o mundo e podem ocorrer em águas tropicais, subtropicais, temperadas ou frias. São encontrados desde regiões costeiras até grandes profundidades, ocupando ambientes demersais, recifais, estuarinos, de encosta e plataforma. (GADIG, 1998; 2001; BORNATOWSKI, ABILHOA, 2012). Esses animais constituem um grupo importante para a compreensão dos ecossistemas aquáticos, sejam eles marinhos ou de água doce, e podem penetrar em grandes sistemas de águas interiores, como o rio Amazonas (por exemplo: *Carcharhinus leucas*). Várias espécies do grupo ocupam o topo da cadeia alimentar e, como predadores, os tubarões têm efeitos significativos no controle de populações em níveis mais baixos. Eles têm representantes em todos os níveis tróficos, tendo em sua dieta plantas, plâncton até mamíferos marinhos (CORTÉS, MANIRE, HUETER, 1996; TOMÁS, GOMES, FERREIRA, 2010; CROOKS, 2019).

De acordo com Worms e colaboradores (2013), estima-se que anualmente a captura mundial de tubarões variam entre 63 e 273 milhões de indivíduos, demonstrando um interesse crescente em explorar as populações de elasmobrânquios. Reduzindo sistematicamente seus estoques, promovendo um desequilíbrio no ecossistema. Em geral, esses organismos possuem comportamento K-estrategista, onde o padrão de crescimento é lento, maturação sexual tardia e fecundidade relativamente baixa, esses animais têm maior dificuldade em se recuperar da pesca predatória que pode facilmente levar à extinção (MYRES et al., 2007; LUCIFORA, GARCIA, WORM, 2011; DIAS NETO, 2011). Além das ameaças aos seus habitats, a poluição no ambiente marinho e as intensas pressões pesqueiras criam um cenário em que esses animais se tornam mais suscetíveis à redução populacional (BONFIL, 1994). Essa redução pode causar inúmeras consequências negativas, tanto ecológicas quanto econômicas (BORNATOWSKI, 2014). Assim, esses animais são fundamentais para o ecossistema, promovendo a manutenção

dos níveis populacionais dos estoques de peixes ósseos e atuam na manutenção do próprio grupo, alimentando-se de outros tubarões menores e doentes.

Historicamente, os livros didáticos têm sido entendidos e reconhecidos como agentes determinantes do currículo, intencionalmente estruturados para o processo de aprendizagem, limitantes em relação a novas abordagens e possibilidades de contextualização do conhecimento por serem o material mais ativo nas escolas, mesmo diante das inovações tecnológicas. (GÉRARD; ROEGIERS, 1993). A realidade de muitas escolas mostra que, quando presente, o livro didático é uma das únicas fontes de apoio ao professor e que constitui uma importante base de estudo e pesquisa para os alunos. É necessário que os professores escolham cuidadosamente os livros didáticos que melhor complementam a aprendizagem dos alunos (FRISON et al., 2009).

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Ministério da Educação em 1985 foi um passo significativo para uma avaliação criteriosa dos livros didáticos e da aquisição e distribuição de livros nas escolas públicas brasileiras. Embora a avaliação seja de responsabilidade do PNLD, é necessário que a comunidade científica esteja presente com sugestões e diretrizes para sua avaliação. O formato atual de avaliação de materiais didáticos concorda que professores e demais profissionais da educação examinem os livros que serão utilizados (VASCONCELOS; SOUTO, 2003), com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento curricular criado pelo Ministério da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essa base curricular comum começou a ser desenvolvida a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

No Brasil, o uso do vídeo como ferramenta educacional na década de 1960 visava transmitir aulas simples e eficientes pela televisão (ALTOÉ; SILVA, 2005). Com o passar do tempo, a chegada da Educação a Distância, surgiram as videoaulas, que hoje não são mais uma ferramenta exclusiva para o meio acadêmico, sendo agora uma ferramenta universal, podendo ser encontrados em vários sites com diferentes temas e propostas (ALTOÉ; SILVA, 2005). Produzir recursos didáticos é um desafio para o professor, que faz parte do processo de tornar-se educador. Devido a isso, o audiovisual e muitos desdobramentos, como vídeos, filmes e animação, podem ser um valioso dispositivo para ações de ensino (GALEGO; COSTA, 2021), principalmente quando se considera a acessibilidade e inclusão de alunos surdos, dando às instituições de ensino mais oportunidades de uso de recursos didáticos, criando assim um ambiente escolar mais igualitário, levando em consideração as diferenças individuais e as múltiplas formas de aprendizagem.

Além disso, o uso de vídeos facilita o aprendizado e aproxima a realidade escolar e os interesses dos alunos por meio de imagens e sons (SILVA; PEREIRA; ARROIO, 2017). Neste estudo foi desenvolvido um vídeo animado com o objetivo de desmistificar e difundir o conhecimento sobre a biologia geral do grupo Chondrichthyes, permitindo uma elevada capacidade de assimilação de diversos aspectos da vida destes animais. O vídeo foi construído como ferramenta complementar para atividades de educação oceânica e divulgação científica com crianças e adolescentes do ensino básico, a partir de avaliações sobre o tema nos livros didáticos brasileiros.

## Metodologia

Para obtenção dos dados, foi feito um levantamento bibliográfico onde foram consultados livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021, além de artigos científicos selecionados por meio de busca na base de dados *Google Acadêmico* e *Researchgate*, onde foram utilizadas teses, artigos e outras referências a partir de palavras como: *BNCC*, *Ensino Médio*, *Chondrichthyes*, *Materiais Didáticos*, *Audiovisuais*, *Animação e Vídeos na Escola*. Informações complementares que subsidiaram a análise foram encontradas em sites e órgãos públicos, como: *Worms*, *Fishbase*, *National Geographic*, *PNLD*, *BNCC*, *Plano Nacional de Educação (PNE)*, etc.

Além disso, foi realizado um levantamento das diretrizes e habilidades na BNCC (2018), avaliando as competências do ensino médio que pertencem às ciências naturais, com a intenção de descobrir em quais habilidades e competências o tema *Chondrichthyes* pode ser discutido. Foram pesquisadas palavras-chave diretamente relacionadas ao grupo, como "*Chondrichthyes*", "*chondrictes*", "*Elasmobranchii*", "*elasmobrânquios*", "*tubarão*", "*raia*", "*quimera*" e "*peixe cartilaginoso*", mas também palavras-chave relacionadas de forma um pouco mais indireta, como "*zoologia*", "*animais*" e "*classificação*".

Neste estudo, também analisamos os livros didáticos do PNLD 2021 de Ciências Naturais, válidos de 2021 a 2023, do ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e utilizados por alunos dos anos finais do ensino médio em escolas públicas do Rio de Janeiro, RJ (figura 1). Essa escolha se deu pela facilidade de acesso ao material, uma vez que todos os volumes estavam disponíveis para análise na internet. Foram feitas análises das informações encontradas sobre os *Chondrichthyes* e sua relevância para o ensino nos livros didáticos.

Figura 1 – Capas das coleções do PNLD 2021 avaliadas



Fonte: Editora Moderna (2021).  
<https://pnld.moderna.com.br>. Acesso em: out. 2021.

Para avaliação dos livros didáticos apresentados, foi utilizado um formulário (Tabela 1) baseado nos critérios de avaliação aplicados por Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021). As análises foram classificadas em: A - Ausente; I - Insatisfatório/Insuficiente; S - Satisfatório; TS - Totalmente Satisfatório. As avaliações de cada livro didático foram direcionadas para uma reflexão sobre os conceitos biológicos e ecológicos, referentes à aula de zoologia dentro do tema Chondrichthyes. Artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) e itens do PNLD são listados e comentados nesta seção, com o objetivo de explicar os critérios adotados sob o enfoque socioambiental, na avaliação do tema Chondrichthyes presente no livros didáticos (GONÇALVES; PINTO; SIQUEIRA, 2021).

Para a criação do vídeo como material complementar, a gravação do áudio foi feita com um smartphone utilizando o programa de gravação de voz do próprio aparelho. Foi necessário converter os áudios do programa Format Factory para o formato WAV e o tratamento, para redução de ruído e amplificação de volume, foi feito com o programa Audacity. Foram utilizadas apenas imagens próprias ou de bancos de imagens livres, como *Wikimedia Commons* e *Pixabay*. O vídeo foi criado usando o site Animaker, uma plataforma de criação de animações online fácil de usar. O Animaker possui uma versão gratuita, mas para a criação do vídeo foi utilizado um plano pago, que disponibiliza uma maior variedade de elementos e permite a exportação do produto final com maior resolução. O vídeo será posteriormente disponibilizado no *Youtube* para permitir que as informações sejam acessadas por qualquer aluno e professor.

Tabela 1 – Ficha de avaliação para o conteúdo Chondrichthyes encontrado nos livros de cada coleção; (TS - Totalmente Satisfatório; S - Satisfatório; I - Insatisfatório/Insuficiente; A - Ausente)

<b>Ficha de avaliação dos Livros Didáticos</b>	<b>Classificação Qualitativa</b>
1. O livro didático apresenta a diversidade dos Chondrichthyes com destaque ao papel ecológico que o grupo desempenha no meio ambiente?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
2. O conteúdo do livro didático promove a superação de uma visão utilitarista e antropocêntrica em relação ao grupo dos Chondrichthyes?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
3. O livro didático propicia a relação dos conceitos de Chondrichthyes sobre a dinâmica para sustentabilidade dos ambientes naturais?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
4. O tema Chondrichthyes no livro didático apresenta-se de maneira contextualizada com a perspectiva socioambiental?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
5. Os textos no livro didático fornecem informações acerca do estado de conservação dos Chondrichthyes?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
6. O livro didático aborda os incidentes relacionados aos seres humanos, como ferrões de raias/ataques de tubarões, de maneira contextualizada com a realidade socioambiental?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
7. O livro didático aborda a problemática do declínio das populações de Chondrichthyes no mundo devido à prática conhecida como finning?	<input type="checkbox"/> TS <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A

Fonte: Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021).

Para verificar a qualidade e comparar o conteúdo de zoologia do tema Chondrichthyes nos livros didáticos atuais com os anteriores à BNCC, utilizou-se o formulário de avaliação com base nos critérios indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e proposto por Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021). O formulário contém 7 questões que foram respondidas analisando como os livros didáticos incorporam o grupo Chondrichthyes no ensino de zoologia. Como complemento a essa proposição, as questões foram respondidas de forma discursiva e crítica, considerando principalmente as defasagens no conteúdo zoológico.

## Resultados

A BNCC não trata diretamente o tema Chondrichthyes, ou qualquer das palavras-chave relacionadas ao grupo, na fase do ensino médio, mas menciona a importância da preservação e conservação da biodiversidade, dos modos de vida e dos níveis de organização. A Tabela 2 mostra as habilidades da BNCC que podem ser relacionadas ao grupo Chondrichthyes. A análise baseou-se na observação qualitativa considerando o conteúdo teórico, os recursos visuais, as atividades práticas e as informações complementares presentes nos livros didáticos. A avaliação também se baseou nos critérios propostos por Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021).

Tabela 2 – Habilidades encontradas no Ensino Médio da BNCC que podem ser relacionadas ao ensino de Chondrichthyes

Código	Habilidade
(EM13CNT206)	Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.
(EM13CNT202)	Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).
(EM13CNT203)	Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: Out. 2021.

Livros didáticos do ensino médio da área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, o tema Chondrichthyes, bem como outros conteúdos de zoologia foram reduzidos em relação ao que era tradicionalmente apresentado. Nos livros-texto anteriores, todo o conteúdo de zoologia era robusto e completo, dando ao professor e ao aluno espaço para uma

compreensão mais ampla. Após análise, observou-se que houve redução de todos os conteúdos no ensino fundamental e médio. Para o primeiro ciclo de ensino, a ementa abordava o tema biodiversidade, porém, muitas vezes, as aulas são ministradas por profissionais sem formação docente na área biológica, o que pode comprometer a assimilação do conteúdo de zoologia. Assim, observou-se uma lacuna histórica, uma vez que no segundo ciclo, os professores, apesar de qualificados, muitas vezes não dispõem de horas suficientes para cumprir as múltiplas competências zoológicas (BESSA et al., 2018). Para criar um vídeo animado que pudesse complementar a abordagem de Chondrichthyes ao ensino médio, o primeiro passo foi analisar o tema, tanto na BNCC quanto nos recentes livros didáticos após sua publicação.

As competências identificadas na BNCC abrangem os componentes a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre diversidade biológica. As relações entre os organismos, características morfológicas e comportamentais, bem como toda a importância dos serviços ecossistêmicos estão incluídas nas habilidades mencionadas. No entanto, há uma inconsistência entre o que é proposto nas habilidades e o que está presente nos livros didáticos.

Para a avaliação da primeira coleção: *Conexões – Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, todas as questões do formulário foram respeitadas e nada relacionado ao tema foi encontrado, classificando toda a coleção como ausente, ou seja, quando os livros não possuem qualquer coisa questionada sobre o assunto.

No primeiro livro (*Matéria e Energia, Vol.1*) usando a palavra “tubarão” como busca, a página discutia relações ecológicas e usa uma foto de um tubarão com uma rêmora para exemplificar uma relação de comensalismo. No terceiro livro (*Saúde e tecnologia, Vol.3*) a palavra “tubarões” remete ao tema da digestão, onde utilizam o esquema do sistema digestivo dos tubarões para exemplificar a adaptação no intestino que aumenta a absorção de nutrientes. No quinto livro (*Terra e equilíbrios, Vol.5*) a palavra “tubarão” retoma o tema da anatomia comparada e mostra um pequeno esboço de um tubarão junto com um golfinho explicando as estruturas análogas. Nos demais livros, nada relacionado ao tema foi encontrado.

A segunda coleção avaliada foi *Diálogo – Ciências da Natureza e Tecnologias*. No segundo livro (*Vida na Terra: como é possível?, Vol.2*), usando a palavra “tubarão” para pesquisa, foi encontrada uma representação taxonômica dos tubarões para explicar a classificação dos seres vivos. No mesmo livro, no conteúdo que fala sobre os craniados, é exposta uma foto de um tubarão em seu ambiente, representando um exemplar do grupo Chondrichthyes. No terceiro livro (*Terra: um sistema dinâmico de matéria e energia, Vol.3*) a palavra “tubarão” foi encontrada em mais páginas, sendo a primeira um trecho onde ele explica quem são os principais predadores da cadeia alimentar, e depois a palavra aparece nas opções de uma questão de cadeia alimentar. Na terceira página a palavra aparece no mesmo contexto. Nos demais livros da respectiva coleção nada foi encontrado.

A Coleção *Moderna Plus – Ciências Naturais e suas Tecnologias*. A partir da busca pela palavra “tubarão” no livro (*Água e Vida, Vol.2*), aparecem duas páginas de exercícios que mencionam apenas características do corpo do animal. No livro (*Humanidade e ambiente, Vol.4*) ao buscar a palavra “tubarão” foram encontradas várias páginas, a primeira é uma proposta de atividade para os alunos onde eles assistem ao filme mega tubarão e discutem e escrevem sobre a importância de este animal no ambiente. Na segunda página, uma foto do

tubarão ao lado de uma rêmora aparecendo dentro do conteúdo das relações ecológicas, exemplificando o comensalismo. Nos outros livros nada foi encontrado.

Já na coleção Ciências da Natureza – Lopes & Rosso. Nos livros (Evolução e Universo, Vol.1), (Energia e Consumo Sustentável, Vol.2), (Água, Agricultura e Uso da Terra, Vol.3), (Poluição e Movimento, Vol.4), (Corpo humano e Vida saudável, Vol.5), (Mundo tecnológico e Ciências aplicadas, Vol.6) nada foi encontrado.

Ao contrário do conteúdo de Chondrichthyes apresentado nos livros didáticos atuais. Os livros utilizados anteriormente, como o *Bio 2* (LOPES; ROSSO, 2018) seguem uma organização mais robusta com conceitos e imagens ilustrativas para apresentar a diversidade de peixes cartilagosos, abordando sua organização e classificação taxonômica, a partir da sua anatomia, escamas e o tipo de reprodução que difere dos peixes ósseos. Assim, fica evidente que houve uma redução significativa no conteúdo teórico e visual, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem da zoologia geral.

Após avaliação dos livros didáticos aprovados (Tabela 3) pelo PNLD 2021, percebemos que ainda há poucas informações sobre o grupo Chondrichthyes e que há necessidade de abordar mais temas relacionados à sua biologia, comportamentos, serviços ecossistêmicos e conservação. Portanto, a proposta aqui apresentada foi pensada e desenvolvida para o estudo de zoologia abordando o tema Chondrichthyes na educação básica. Um recurso audiovisual foi produzido para ser utilizado como material auxiliar por professores e demais profissionais da educação. Um roteiro foi elaborado com informações relevantes sobre o tema, discutindo questões científicas e cotidianas, além do conteúdo presente nos livros didáticos do PNLD, o roteiro foi baseado na experiência anterior do autor com esse grupo zoológico, bem como nas notas de trabalho de Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021).

## Discussão

O processo pedagógico no Brasil tem passado por constantes mudanças, alterando as ementas curriculares e os conteúdos pedagógicos dos livros didáticos. Dentre as diferentes abordagens para o ensino de Ciências, a construção integradora da educação ambiental requer uma formação que concilie as questões socioambientais, culturais e econômicas. As abordagens de conteúdo, práticas muitas vezes recorrentes no processo de ensino-aprendizagem, impedem a formação de valores contextualizados e a tendência atual é a busca pelo desenvolvimento de novas estratégias de conscientização ambiental (LOUREIRO; TORRES, 2014).

A nova BNCC equivocadamente afirma que, a qualidade da aprendizagem se dá pela estruturação de um currículo único para todo o país, sob o pretexto de promover a interdisciplinaridade e o ensino contextualizado, levando à ausência de alguns componentes curriculares e à diluição das disciplinas em um emaranhado de temas transversais. O Brasil é um país plural, com características culturais, sociais e econômicas muito diferentes, por isso é preciso criar soluções que estejam de acordo com a realidade do todo.



Tabela 3 – Resultado da avaliação dos livros com base no formulário proposto anteriormente

Questões	Classificação Qualitativa
1. O livro didático apresenta a diversidade dos Chondrichthyes com destaque ao papel ecológico que o grupo desempenha no meio ambiente?	Os livros não abordam a diversidade de Chondrichthyes (peixes cartilagosos) e sua importância como predadores de topo da cadeia alimentar. Sendo então avaliados como ausente. Em nenhuma das quatro coleções foi encontrada.
2. O conteúdo do livro didático promove a superação de uma visão utilitarista e antropocêntrica em relação ao grupo dos Chondrichthyes?	O conteúdo não promove diretamente essa visão, mas o livro Humanidade e ambiente, (Coleção Moderna Plus) propõe uma atividade para os alunos onde eles assistem o filme do tubarão e discutem e escrevem sobre a importância desse animal no ambiente, levando a superação e a desconstrução dessa visão antropocêntrica dos Chondrichthyes.
3. O livro didático propicia a relação dos conceitos de Chondrichthyes sobre a dinâmica para sustentabilidade dos ambientes naturais?	Não, nenhum livro avaliado trata essa relação, apenas apresentam os peixes ósseos como recursos pesqueiros e fundamentais para servirem de consumo ao ser humano, sem definir a diferença dos elasmobrânquios como peixes cartilagosos e como um importante fator para manutenção dos ambientes marinhos onde as populações dos estoques pesqueiros estão localizadas.
4. O tema Chondrichthyes no livro didático apresenta-se de maneira contextualizada com a perspectiva socioambiental?	Não, nenhuma das coleções apresenta o tópico, apenas se referem aos estoques pesqueiros de peixes ósseos como fundamentais para alimentação humana, se preocupando apenas com espécies alvo de relevante interesse econômico.
5. Os textos no livro didático fornecem informações acerca do estado de conservação dos Chondrichthyes?	Não, nenhuma das coleções analisadas apresentou quaisquer tipos de dados sobre conservação dos elasmobrânquios, ou como suas populações atualmente vem sofrendo declínio por conta da sobrepesca, finning e pesca incidental
6. O livro didático aborda os incidentes relacionados aos seres humanos, como ferrões de raias/ataques de tubarões, de maneira contextualizada com a realidade socioambiental?	Não, nenhuma das coleções analisadas aborda esse assunto. Apenas na Coleção Moderna Plus aborda algo relacionada ao tema, visto que o livro propõe uma atividade para os estudantes assistirem o filme do tubarão e discutirem e escreverem sobre a importância desse animal no ambiente. É necessário que os incidentes entre os tubarões e humanos sejam abordados em discussões críticas e construtivas em sala de aula, principalmente porque elas sempre ocorrem por mudanças no ambiente provocadas por ações antrópicas.
7. O livro didático aborda a problemática do declínio das populações de Chondrichthyes no mundo devido à prática conhecida como finning?	Não, nenhuma das coleções aborda essa problemática, apenas apresentam a preocupação do consumo humano sobre os estoques de peixes ósseos, usando sempre a visão utilitarista.

Fonte: Autora, adaptado de Gonçalves, Pinto e Siqueira (2021).

Considerando a relevância da abordagem de conteúdos de zoologia no ensino médio voltados para as interações ecológicas da fauna, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à classificação e caracterização de grupos de animais. Desta forma, um cenário desejável inclui um processo educativo que permita aos interagentes compreender a relação dos seres vivos com o meio ambiente, construindo cidadãos com formação em Educação Ambiental e com ideais de preservação da biodiversidade que associam espécies

bandeiras carismáticas, mas que incluem também grupos culturais discriminados pela sociedade, para evitar perpetuar equívocos e a própria ideia da necessidade desses animais serem mortos (GRAVA, 2018; LEITÃO et al., 2021). A utilização de material audiovisual em sala de aula é um recurso didático inestimável, se tornando um produto que combina o encantamento do cinema e a facilidade de acesso às informações que estão sendo repassadas (ABUD, 2003). A visão convencional de ensino pode ser transformada com a implementação de outras abordagens do cinema em sala de aula, incluindo a própria produção audiovisual por professores e alunos, ou o uso de filmes de animação para discutir importantes questões de conservação, criando um potencial de cinema com educação (CARVALHO, 2003; NAPOLITANO, 2003; GALEGO, PEREIRA, 2020).

O uso das tecnologias digitais tem ganhado espaço na educação formal e tem crescido rapidamente, buscando formas alternativas e inovadoras de aprender e considerar estratégias que possam atingir e atrair o interesse da nova geração (CLASS; BARBOSA, 2021). As práticas pedagógicas se aprimoram e alcançam novos elementos, por meio das mudanças sociais que ocorrem ao longo dos anos (RAMOS, 2012). Vários estudos têm demonstrado o potencial e a necessidade do uso de inovações pedagógicas, incluindo vídeos que discutem diferentes grupos zoológicos, como parasitas (CLASS; BARBOSA, 2021), curtas-metragens para educação inclusiva (VENTURINI, MEDEIROS, 2018; TAVARES, CARDOZO, 2020), filmes de microrganismos (JANDREY, 2014), jogos (SILVA et al., 2019; MARTINS et al., 2021), maquetes (CUTRIM; ARAÚJO, 2021), livros de atividades lúdicas (SOUZA; MIRANDA; COELHO, 2020) e animações em vídeos (NERY; PEREIRA; SILVA, 2020), podendo aumentar o interesse dos alunos.

A disseminação da educação oceânica durante a escolaridade torna-se cada vez mais crítica com a aceleração das mudanças climáticas e as ameaças aos ecossistemas marinhos. As transformações na educação ambiental ocorrem apenas a médio e longo prazo e precisam ser incorporadas de forma dinâmica e integrativa durante a educação escolar, para que se estabeleçam comportamentos conscientes na nova geração de jovens brasileiros. Quando conhecemos a natureza e seus atores, reconhecemos sua importância e seus diversos serviços ecossistêmicos prestados, facilitando o convencimento e a conscientização sobre a necessidade de respeito e conservação das espécies. Além disso, a produção de tecnologias educacionais inovadoras precisam estar associadas às políticas públicas educacionais, estimulando o emprego e o uso nas práticas cotidianas do universo escolar.

Diante do exposto no questionário avaliativo (Tabela 3), fica evidente que grande parte do ensino de zoologia e Chondrichthyes pode estar comprometido diante dos conteúdos atuais dos livros didáticos. Desenvolvemos uma estratégia didática inovadora e condizente com as necessidades das escolas públicas e com as reais condições de ensino no Brasil. A proposta de uma animação (vídeo) pretende ser uma alternativa que estará disponível para professores e alunos na plataforma YouTube, sendo uma fonte acessível para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, além de auxiliar na compreensão da biologia e comportamento de Chondrichthyes, complementando sua abordagem (figura 2) após a análise do tema na BNCC e nos novos livros didáticos.

A pandemia de Covid-19, apesar das graves consequências para a sociedade, acelerou o uso e a adoção das tecnologias da informação nas práticas educativas. Dessa forma, o vídeo já se configura como ferramenta indispensável nas práticas de ensino, sendo amplamente aceito

pela geração atual. As ementas dos livros didáticos atuais negligenciam parte do conteúdo zoológico, o que pode comprometer habilidades e competências na formação e educação ambiental dos cidadãos, tornando importante a elaboração desses materiais e sua divulgação em uma plataforma que garanta seu fácil acesso e uso.

Figura 2 – Imagens da cena que aborda a composição do grupo



Fonte: Autora.

A animação proposta é uma possibilidade de agregar mais dinamismo ao processo ensino-aprendizagem, atingindo o público-alvo a partir de uma ferramenta didática intertextual que pode estimular o desenvolvimento intelectual do aluno e possibilitar a interatividade nas práticas escolares. Os vídeos também possibilitam a inclusão, pois podem incluir legendas e intérpretes de língua de sinais, além de criar um banco de dados que incorpora materiais didáticos alternativos que são constantemente criados principalmente por professores e alunos de instituições públicas brasileiras. Um banco de dados com esses materiais pode facilitar o uso, além de garantir que o conteúdo seja revisado por profissionais qualificados. Dessa forma, acredita-se que as tecnologias digitais podem se tornar grandes ferramentas pedagógicas para o ensino de ciências/zootologia e do tema Chondrichthyes.

## Conclusão

Com a severa redução de temas importantes da zoologia nos livros, a criação de conteúdo para complementar e diversificar as estratégias didáticas empregadas a carência de material sobre o tema Chondrichthyes observada nos livros atuais de ciências naturais, é necessário que haja uma educação capaz de instruir os alunos e a população sobre a preservação dos tubarões, pois são animais de diversidade subestimada, que ainda nem conhecemos. Só

assim é possível travar o declínio de várias espécies, que atualmente entram nas listas de risco iminente de extinção. Para Jacobi (2003), os professores são fundamentais na formação de valores éticos e devem incentivar uma educação transformadora capaz de desmistificar qualquer abordagem negativa da mídia, comprometida com o desenvolvimento sustentável, visando a coletividade e com toda a responsabilidade que a preservação ambiental necessita.

Figura 3 – Imagens das cenas de apresentação do vídeo de animação



Fonte: Autora.

Devido a isso, o vídeo criado “Conhecendo os Chondrichthyes” (figura 3) visa desmistificar aspectos da vida e da biologia geral de tubarões, raias e quimeras, mostrando que esses animais desempenham um papel importante nos serviços ecossistêmicos marinhos e costeiros. Tornando-se importantes na manutenção do ambiente como um todo, e não como as cenas de filmes de Hollywood ao longo das décadas, mostrando esses animais como máquinas de matar incessantes. Essa visão equivocada, aliada à sobrepesca, contribui para a morte de várias espécies ao redor do mundo. O vídeo apresenta o problema de que suas populações estão em declínio e que se forem extintas adoecem os oceanos, além de mostrar curiosidades interessantes sobre cada animal do grupo.

O maior desafio para a nova geração de professores e educadores de ciências é superar as limitações encontradas nas práticas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem. Com base nisso, o uso de vídeos que promovam metodologias inovadoras para a conscientização dos processos, a multidisciplinaridade e a capacidade de pensar criticamente deve ser considerado como uma potencial alternativa de material didático lúdico, com significado educativo e baseado em questões ambientais de conservação e sustentabilidade. O vídeo "Conhecendo os Chondrichthyes" está disponível gratuitamente para visualização no Youtube através do link: <<https://youtu.be/1Uhb4AXcu0>>.

## Referências

ABUD, K. M. A. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, v. 1, n. 22, p. 183-193, 2003. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S0101-90742003000100008>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

ALTOÉ, A.; SILVA, H. D. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: Altoé, Anair; Costa, Maria Luiza Furlan; Teruya, Teresa Kazuko. *Educação e Novas Tecnologias*. Maringá: Eduem, 2005, p. 13-25.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Ministério da Educação: Educação é a base, 2018. Página Inicial. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 20 out. 2021.

BESSA, E.; ALVES, A.; OLIVEIRA, A.; NERY, B.; SOUZA, C.; ALVES, F.; FERREIRA, I.; RUAS, J.; BARBOSA, J.; TAVARES, K.; CRISTINA, K.; GALENO, L.; DUART, M.; SILVA, P.; NUNES, S.; SILVA, V. M.; MOREIRA, W.; DA, S.; RESENDE, P. V. O ensino de Zoologia na nova Base Nacional Comum Curricular. *Informativo Sociedade Brasileira de Zoologia*, Artigo, Curitiba, mar./abr. 2018. Artigo, ano XL, n. 124, p. 9-12

BONFIL, Ramón. Overview of world elasmobranch fisheries. *FAO Fisheries Technical Paper*, Rome, 1994.

BORNATOWSKI, Hugo; ABILHOA, Vinícius. Tubarões e raias capturados pela pesca artesanal no Paraná: guia de identificação; ilustrado por Igor Kintopp Ribeiro. Curitiba, PR: Hori Consultoria Ambiental, 2012.

BORNATOWSKI, Hugo. Importância ecológica dos tubarões e raias em uma rede trófica na costa sul do Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas – Zoologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CARVALHO, E. J. G. de. Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa. *Revista Comunicações*, v. 10, n. 2, p. 183-193, 2003.

CLASS, C. S. C.; BARBOSA, A. S. O curta – metragem de animação como recurso pedagógico para parasitologia na educação básica. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, v. 14, n. 2, p. 1011-1030, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.46667/renbio.v14i2.612>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CORTÉS, E.; MANIRE, C. A.; HUETER, R. E. Diet, feeding habits, and diel feeding chronology of the bonnethead shark, *Sphyrna tiburo*, in southwest Florida. *Bulletin Marine Science*, n. 58, p. 353–367, 1996.

CROOKS, Neil. Chondrichthyes diet. In: VONK, J.; SHACKELFORD, T. (Orgs.). *Encyclopedia of animal cognition and behavior*. Springer International Publishing, 2019, p. 1-11.

CUTRIM, C. H. G.; ARAÚJO, V. A. Three-dimensional modeling as a methodological innovation for teaching zoology and as a strategy for environmental education. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, v. 16, p. 183–199, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.46661/ijeri.6107>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DIAS NETO, José. Proposta de Plano Nacional de Gestão para o uso sustentável de elasmobrânquios sobre-explotados ou ameaçados de sobre-explotação no Brasil. Brasília, DF: IBAMA. v. 10, 154 p, 2011.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. Anais do encontro nacional de pesquisa em ensino de ciências. Florianópolis, 2009, p. 20-31.

GADIG, Otto Bismarck Fazzano. Tubarões. São Paulo: Ática, 1998.

GADIG, Otto Bismarck Fazzano. Tubarões da Costa Brasileira. São Paulo: Instituto de Biociências UNESP, 2001.

GALEGO, L. G. C.; COSTA, S. C. Biological Evolution in audiovisual productions in the initial training of Science and Biology teachers. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17212>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

GALEGO, L. G. C.; PEREIRA, F. L. P. Planos, sequências e abstrações: a cinematografia e a educação. In: SILVA, M. A. A. (Org.). Formação de Professores: perspectivas teóricas e práticas na formação docente. v. 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020, p. 237-251.

GÉRARD, F. M.; ROEGIERS, X. Concevoir et évaluer des manuels scolaires. Porto, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.7202/031725ar>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

GONÇALVES, I. C.; PINTO, B. C. T.; SIQUEIRA, A. E. Avaliação da abordagem do tema chondrichthyes nos livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD 2015. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia. v. 14, n. 1, p. 225-248, 2021.

GRAVA, D. S. Especismo na cultura alimentar moderna: impactos socioeconômicos, sanitários, ambientais e éticos da cadeia produtiva animal no Brasil. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 49, p. 200-220, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5380/dma.v49i0.56051>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

JANDREY, Lucimar. A utilização de filmes no estudo dos conteúdos biológicos: o caso dos microrganismos. In: JANDREY, L. (Org.). Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor. Paraná, v. 2, 2014, p. 1-28.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003.

LEITÃO, C. S.; VIDAL, M. C.; JESUS, C. A.; SILVA, J. M.; MATOS, R. F. Percepções de alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Zoologia. *Revista EducarMais*, v. 5, n. 3, p. 683-697, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2402>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sergio. *Bio 2*. São Paulo: Saraiva, 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Resende. *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCIFORA, L. O.; GARCIA, V. B.; WORM, B. Global Diversity Hotspots and Conservation Priorities for Sharks. *PLoS ONE*, v. 6, n. 5, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019356>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

MARTINS, I. M.; GUIMARÃES, S. O.; CUTRIM, C. H. G.; MIRANDA, A. S.; ARAÚJO, V. A. Borboleteando: Jogo didático como alternativa no processo de ensino-aprendizagem em ciências. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, v. 14, n. 2, p. 759-775, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.46667/renbio.v14i2.514>>. Acesso em 19 dez. 2021.

MODERNA. Editora Moderna. Página inicial. Boas Vindas ao Portal Moderna no PNLD, 2021. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br>> Acesso em: 20 out. 2021.

MYERS, R. A.; BAUM, J. K.; SHEPHERD, T. D.; POWER, S. P.; PETERSON, C. H. Cascading Effects of the loss of apex predatory sharks from a coastal ocean. *Science*, n. 315, p. 1846-1850, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1126/science.1138657>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NERY, A. S.; PEREIRA, W.; SILVA, J. A. As potencialidades da animação O Rei Leão como recurso didático no ensino de ciências e biologia. *Revista A Bruxa*, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2020.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. *Ensino de Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2012.

SILVA, M. J.; PEREIRA, M. V.; ARROIO, A. O Papel do youtube no ensino de ciências para estudantes do ensino médio. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 7, n. 2, p. 35-55, 2017.

SILVA, M. O.; FERRAZ, A. F. A.; OLIVEIRA, C. L., SANTOS, I. L. G., OLIVEIRA, Q. B., SANTOS, S. M.; SANTOS, M. C. P. POKÉZOO: Modo de aprender Zoologia. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, v. 10, n. 10, p. 72-88, 2019.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; COELHO, L. M. Histórias em quadrinhos como ferramenta de Educação Ambiental. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7, n. 2, p. 219-238, 2020.

Marcele Moura Vicente; Caio Henrique Gonçalves Cutrim;  
Lúcio Paulo do Amaral Crivano Machado.

TAVARES, D.; CARDOZO, T. C. Educação inclusiva: Análise da formação em licenciatura com ênfase na educação inclusiva. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 11, n. 2, 2020.

TOMÁS, A. R. G.; GOMES, U. L.; FERREIRA, B.P. Distribuição temporal dos elasmobrânquios na pesca de pequena escala de Barra de Guaratiba, Rio de Janeiro, Brasil. Boletim do Instituto de Pesca, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 317 – 324, 2010.

VASCONCELLOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

VENTURINI, A. D. B.; MEDEIROS, L. M. Curtas-metragens como ferramenta tecnológica na educação inclusiva. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 14, n. 2, p. 73-91, 2018.

WORM, B.; DAVIS, B.; KETTEMER, L.; WARD-PAIGE, C. A.; CHAPMAN, D.; HEITHAUS, M. R.; KESSEL, S. T.; GRUBER, S. H. Global catches, exploitation rates and rebuilding options for sharks. Marine Policy, n. 40, p. 194-204, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.marpol.2012.12.034>>. Acesso em: 15 dez. 2021.





# Compartilhamento de informações e conhecimento: desafios educacionais, tecnológicos e familiares em tempos de pandemia

*Knowledge and information sharing: educational, technological, and household challenges in pandemic times*

Miriam Aparecida Beckhauser Alves\*

Taymara Stefhany Medina\*\*

Viviane Sartori\*\*\*

Leticia Fleig Dal Forno\*\*\*\*

## Resumo

Em virtude da pandemia COVID-19, o ensino teve alterações em seu formato de maneira emergencial, passando da sala de aula presencial para a sala de aula virtual. Diante desta situação, um dos métodos adotados nas escolas foi o uso de tecnologias digitais para o compartilhamento de informações e de conhecimento para promover o ensino remoto emergencial. A problemática deste artigo teve como objetivo analisar o uso de ferramentas tecnológicas para o compartilhamento de informações e conhecimento entre professores, estudantes e pais/responsáveis, em tempos de pandemia, com vistas a facilitar a promoção do ensino remoto emergencial. A pesquisa caracteriza-se de natureza aplicada, com objetivos descritivos e caracterizada por abordagens quantitativas, com coleta de dados. Os resultados obtidos no estudo de caso mostram que o uso das ferramentas tecnológicas para compartilhar informação (com as famílias) e conhecimento (com os alunos), possibilitou maior participação e comprometimento dos responsáveis dos alunos, em ambiente domiciliar, visto que o acesso aos conteúdos para estudo, as orientações pedagógicas aos pais e maior acesso aos docentes, corroborou para mitigar o distanciamento provocado pela pandemia. Como continuidade desta pesquisa apontamos os possíveis avanços de novas ferramentas que possam ser implementadas pela instituição de ensino pesquisada.

**Palavras-Chave:** Compartilhamento do conhecimento; Relação família/escola; Ensino remoto emergencial.

---

\* Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Rhema); Gestão Escolar com ênfase em Coordenação Pedagógica (Grupo Rhema); Educação Especial (Univale) e Gestão Ambiental em Municípios, (UTFPR); Discente do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), da Universidade Cesumar, PR; E-mail: [miriambeckhausera@gmail.com](mailto:miriambeckhausera@gmail.com)

\*\* Possui graduação em Psicologia; Aluna no Mestrado Interdisciplinar em Gestão do Conhecimento nas Organizações (Linha Educação e Conhecimento) na Universidade UniCesumar, PR; E-mail: [taymarasmedina@gmail.com](mailto:taymarasmedina@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Atuação como docente de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Superior, em coordenação pedagógica, cursos de especialização em Educação na modalidade a Distância, capacitação de professores, gerenciamento, produção e revisão de materiais didáticos com foco em educação e suas inovações; Pesquisadora nas áreas de Educação, Inovação, Inovação Social e Habitats de Inovação e Educação; E-mail: [viviane.sartori@unicesumar.edu.br](mailto:viviane.sartori@unicesumar.edu.br)

\*\*\*\* Doutorado pelo Programa de Doutorado em Educação, Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa; Docente no Mestrado Interdisciplinar em Gestão do Conhecimento nas Organizações (Linha Educação e Conhecimento) e no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Cesumar; E-mail: [leticia.forno@unicesumar.edu.br](mailto:leticia.forno@unicesumar.edu.br)

## Abstract

Because of the COVID-19 pandemic, teaching has had emergency changes in its format, moving from the face-to-face classroom to the virtual classroom. Given this situation, one of the methods adopted in schools was the use of digital technologies to share information and knowledge to promote emergency remote teaching. The problem of this article aimed to analyze the use of technological tools for sharing information and knowledge between teachers, students and parents/guardians, in times of a pandemic, in order to facilitate the promotion of emergency remote teaching. The research is characterized by an applied nature, with descriptive objectives and characterized by quantitative approaches, with data collection. The results obtained in the case study show that the use of technological tools to share information (with families) and knowledge (with students) enabled greater participation and commitment of those responsible for the students, in a home environment, since access to content for study, pedagogical guidelines for parents and greater access to teachers, corroborated to mitigate the distance caused by the pandemic. As a continuation of this research, we point out the possible advances of new tools that can be implemented by the researched educational institution.

**Keywords:** Knowledge sharing; Family/school relationship; Emergency remote teaching.

## Introdução

A declaração de Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde, deflagrou, oficialmente, em março de 2020, a pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-CoV-2), que assolou a humanidade e provocou grandes e drásticas mudanças em todos os setores da sociedade (ONU NEWS, 2020), refletindo diretamente no fechamento global das escolas em 107 países (VINER et al., 2020). Os processos de ensino e de aprendizagem, as práticas docentes e todos os processos escolares tiveram alterações em seu formato de maneira muito rápida, sendo obrigados a ofertar aulas em ambientes virtuais, comunicar-se com estudantes, pais e/ou responsáveis através de redes sociais digitais e celulares, reestruturar as atividades escolares com vistas a amenizar um problema que não teve tempo para a buscas de soluções eficientes e eficazes. Criou-se um conjunto de experimentos educacionais sem precedentes na história da humanidade.

Equipes pedagógicas foram desafiadas a mudar seu planejamento escolar “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por Ensino Remoto de Emergência - ERE.” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352). Um modelo de educação com forte base em aulas síncronas, com horários bem próximos das aulas presenciais e através de tecnologias digitais, aulas assíncronas e atividades de fixação em plataformas, uso de materiais impressos disponibilizados diretamente pela equipe pedagógica da escola (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020) dentre outras tantas estratégias que pudessem colaborar na aprendizagem dos estudantes desprovidos de seus ambientes escolares.

Nesse contexto de pandemia, para promover o ERE, diversas formas de interação foram estabelecidas, algumas para somar com as práticas virtuais disponíveis e que auxiliaram no compartilhamento de informações e de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que a distância.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o uso de diferentes estratégias para o compartilhamento de informações e conhecimento entre professores, estudantes e

pais/responsáveis, em tempos de pandemia, com vistas a facilitar a promoção do ensino remoto emergencial. Para tanto, o estudo de caso apresentado ilustra as mais diversas formas utilizadas entre os docentes, com uso das tecnologias digitais, com vistas a atender da melhor forma possível, os estudantes obrigatoriamente afastados da escola devido ao período pandêmico imposto.

Esta pesquisa é um recorte de um estudo maior. Classificam-se, sob o ponto de vista da sua natureza, como aplicada, pois visa gerar conhecimentos a partir de análises de uma aplicação prática (PRODANOV, FREITAS, 2013) de compartilhamento de informação e conhecimento entre indivíduos pertencentes à uma instituição educacional em tempos de pandemia, com vistas a facilitar a promoção do ensino remoto emergencial.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva por apresentar a caracterização de determinada população e a explicação de fenômenos inseridos em um contexto específico (GIL, 2017) sem interferir nos processos e resultados (PRODANOV, FREITAS, 2013).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como procedimento técnico para coletar dados teóricos a partir de uma busca sistematizada de bases teóricas consolidadas pertinentes aos temas já publicados, por considerar importante a verificação das discussões relevantes e atuais sobre Compartilhamento do conhecimento; Tecnologias digitais; Relação família/escola; Ensino remoto emergencial.

Caracteriza como um estudo de caso com abordagem quantitativa, pois Prodanov, Freitas (2013, p. 69) esta metodologia possibilita o trabalho com “dados quantificáveis com vistas a traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Para obter esses dados, foi utilizado um questionário eletrônico, previamente elaborado e posteriormente validado por especialistas das áreas de tecnologias educacionais e gestão do conhecimento, aplicado a 11 professores da educação básica de uma escola pública no interior do Estado do Paraná. Segundo Yin (2001), o presente estudo, embora não seja global, os resultados obtidos corroboram com a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que possam surgir das análises do estudo.

## Materiais e métodos

O período pandêmico alterou rapidamente os processos escolares, dentre os mais afetados está o processo de ensino e de aprendizagem, visto que a imposição do distanciamento social foi imperativo. Repensar a forma de garantir que as atividades escolares tivessem continuidade foi necessidade primeira e envolver as famílias nesse momento foi condição *sine qua non* para os anos iniciais da educação básica (CHARCZUK, 2021; NEVES, DE ASSIS VALDEGIL, DO NASCIMENTO SABINO, 2021).

Outro ponto de fragilidade perceptível logo de início foi que o uso das tecnologias digitais não seriam o suficiente para dar continuidade aos estudos, pois variáveis como falta de equipamentos, acesso a rede de internet, conhecimento básico para o uso dos recursos necessários para as aulas virtuais, entre outros, tornaram-se grandes desafios para todos. Oferecer aporte não tecnológico somou-se às atividades síncronas e assíncronas com o objetivo de corroborar com o essencial e possível nas circunstâncias impostas pelo cenário pandêmico (WILLIAMSON, EYNON, POTTER, 2020).

Dessa forma, “vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outros modos de estruturar os processos de ensinar, a fim de promovê-lo efetivamente, assim como de aprender em espaços diversos, fora do corriqueiro ambiente escolar e acadêmico” (CHARCZUK, 2021, p. 2). O compartilhamento de informações via redes sociais com estudantes, familiares e cuidadores, o envio de materiais didáticos e o uso de material impresso foram ações que ajudaram a sustentar os processos educacionais, estratégias que amenizam a falta do encontro entre professores, estudantes numa perspectiva de acesso e compartilhamento do conhecimento em contextos diversos ao da sala de aula, do ambiente físico escolar.

Para pautar a reflexão dos dados empíricos coletados, os conceitos teóricos sobre compartilhamento de informação e de conhecimento, o ensino remoto emergencial, a participação da família e/ou cuidadores, uso das tecnologias digitais em contextos escolares no período pandêmico, serão abordados nas subseções a seguir.

## **Compartilhamento de informações e do conhecimento no contexto escolar**

O ambiente escolar, por características e objetivos próprios, é um ambiente de interação que necessita promover, de forma intensiva, o compartilhamento de informações e de conhecimento entre todos os indivíduos que fazem parte do processo educacional: equipe administrativa e pedagógica, docentes, discentes e familiares/responsáveis pelos estudantes. A interação é o caminho pelo qual as pessoas transformam a informação que lhes foi passada em conhecimento com aproveitamento pessoal e valor (CHAO; HWU; CHANG, 2011), além disso, é também por meio das interações que o compartilhamento de conhecimento ocorre (DAVENPORT, 1998; HONG; SUH; KOO, 2011).

O conhecimento que se tornou um recurso estratégico para as organizações (IPE, 2003) da sociedade do conhecimento, tem igual papel no ambiente escolar, necessitando atenção na qualidade da informação e nos processos de compartilhamento do conhecimento, modelados a partir de muitas variáveis que podem impactar esses processos de diferentes formas (DAVENPORT, 1998). O compartilhamento do conhecimento é definido como atividades de transferência e disseminação do conhecimento de um indivíduo, grupo, organização ou sociedade, que inclui, tanto o conhecimento tácito quanto o explícito (NONAKA, TAKEUCHI, 1997) e ocorre na relação entre colegas de trabalho que promovem o intercâmbio de informações e aprendizados, é uma cultura de interação social, envolvendo o intercâmbio de conhecimento entre pessoas, experiências e habilidades no contexto de trabalho (McINERNEY, DAY, 2007; LIN, LEE, WANG, 2009). Para tanto, há a necessidade de criar ferramentas, processos e rotinas adequadas para potencializar e garantir o compartilhamento de conhecimento, transpondo as barreiras que este encontra. Essas ferramentas e rotinas desenvolvidas visam à melhoria das rotinas e da eficiência da organização (KING, 2006).

No momento pandêmico, as instituições educacionais intensificaram o compartilhamento das informações e do conhecimento pedagógico acadêmico via tecnologias digitais e impressão de materiais de apoio, visando transpor as barreiras sociais e mitigar as limitações impostas aos processos de ensino e de aprendizagem devido à crise sanitária.

## O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as estratégias educacionais

Com a deflagração, declarada pela OMS, da pandemia causada pelo Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-CoV-2) em 11 de março de 2020, instaurou-se várias ações, de âmbito mundial, para conter o avanço da doença. Dentre essas ações, a suspensão das atividades escolares foi uma delas.

No Brasil, em 06 de fevereiro de 2020, foi publicada a Lei Federal nº 13.979, que expõe medidas para o enfrentamento da pandemia. Seguindo as restrições impostas e visando mitigar os prejuízos impostos pelo cancelamento imediato das aulas, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, determinando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação pandêmica vigente.

Moreira, Henriques, Barros (2020, p. 352) comentam que:

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352)

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi então implantado com o objetivo de fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira que fosse rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise, não tendo a pretensão de recriar um ecossistema educacional robusto (HODGES et al, 2020).

Nesse contexto de pandemia, as diversas formas de interação virtual disponíveis entre professores, pais e alunos auxiliam na continuação do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que à distância. Devido às tecnologias da atualidade, se tornou possível continuar o processo de interação, compartilhando conhecimento com os estudantes e mantendo a comunicação e repasse de informações com os pais. Para Reimers e Schleicher (2020), o momento criado tão repentinamente trouxe muitos desafios adaptativos, sendo necessário criar oportunidades de aprendizagem rápida e de melhoria contínua, colocando professores e equipes pedagógicas em busca frenética por soluções. Essa foi “uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência” como Meet, Zoom, entre outros (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, n. 352), com o propósito único de compartilhar conhecimento e dar continuidade ao aprendizado dos seus estudantes.

Entretanto, à medida que as ações foram sendo realizadas, os entraves também foram surgindo. Implicações como a falta de redes de internet, pouco ou nenhum recurso tecnológico como computadores e smartphone para acessar as aulas e habilidades para o uso desses recursos, tanto da equipe escolar, quanto das famílias e estudantes, impactaram diretamente na manutenção e qualidade do ensino remoto (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Metodologias e práticas de ensino pautadas integralmente nas tecnologias não estavam sendo eficientes o quanto se esperava, assim, foi preciso repensar estratégias diversas que eram planejadas, aplicadas e reavaliadas quase que diariamente, pois o ensino remoto emergencial

iluminou defasagens já existentes nos processos educacionais, deixando-os mais em explícita evidência.

Com o cenário em questão, percebeu-se rapidamente que a adoção de aulas no formato online não eram suficientes para atender aos estudantes. A criação de ações de apoio, de estratégias pedagógicas diversas, para não agravar ainda mais a defasagem no aprendizado, foram implantadas, proporcionando aos alunos experiências de aulas síncronas (ao vivo, com a participação do professor e dos estudantes), assíncronas (aulas gravadas), distribuição de materiais impressos, uso de aplicativos diversos, redes sociais, enfim, diferentes estratégias e seleção de recursos didáticos alinhados às novas necessidades, com vistas a contemplar as competências a serem desenvolvidas.

A conjugação de metodologias e práticas pedagógicas, uso de tecnologias digitais, políticas públicas (pedagógicas e econômicas) e papel do apoio familiar, redesenham a educação nesse período pandêmico, ampliando o cenário escolar num ecossistema educacional amplo em que todos precisaram se reinventar para transpor desafios tão abruptamente impostos.

## **A participação das famílias no contexto do ERE**

No cenário de isolamento social, o papel da família e/ou responsáveis por estudantes, em especial os mais jovens, tornou-se condição indispensável para a prossecução dos processos educacionais. Com a impossibilidade das aulas presenciais, e com o objetivo de manter os estudantes no processo de aprendizagem, as instituições educacionais passaram a adotar as aulas em ambientes virtuais e a fazer forte uso dos aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais para trocas de informações rápidas e pontuais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma solução temporária, que permitiu às instituições de ensino a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino fora do espaço físico da escola. Entretanto, a conexão via tecnologia não garantiu a aprendizagem, em especial, na educação básica, visto que aqueles que estão na fase inicial da vida escolar necessitam de apoio e da interação escola/família. Cabe ressaltar, que nesse momento em especial, a ERE potencializou (e forçou) o amadurecimento dessa relação complexa, entretanto não se teve a intenção de “que pais e mães transformem-se em pedagogos, mas que, no espaço de interação via internet, a escola e os professores” [...] realizassem “intervenções e interações que possibilitaram encontros e reencontros com o exercício de serem pais” (DE CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 5) estabelecendo parcerias produtivas e marcantes.

A resignificação e redescoberta do valor da parceria escola/família, para aqueles que se dispuseram a enfrentar as adversidades colaborativamente, “oportunizaram encontros constantes com os seus filhos, com ideias educacionais, com a proposta pedagógica e com as concepções da escola”, (DE CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 5) tendo como objetivo central, minimizar os efeitos da suspensão das aulas e do isolamento social dos estudantes.

Diante desse cenário, o apoio dos pais ou responsáveis se fez fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse acontecendo, mesmo que remotamente. “As famílias também tiveram que se adaptar à nova realidade, além de cuidar da casa, trabalho

remoto (Home office), precisam acompanhar e auxiliar nas atividades prescritas pelos educadores” (CORDEIRO, 2020, p. 3).

Outro ponto de destaque e que cabe ressaltar é que muitas famílias acompanharam os filhos nesse momento de pandemia, tendo a possibilidade de realmente vivenciar e compreender a importância do seu papel na educação destes. Para Da Silva Barros e De Carvalho Menezes (2021, p. 226):

A parceria família e escola deve ser constante, pois ambas, têm o mesmo objetivo, contribuir com o desenvolvimento dos seus alunos/filhos e que esses, possam participar de uma sociedade justa, cumprindo seus direitos e deveres. Para isso, devem caminhar juntas, quer seja nos ambientes virtuais ou presenciais (DA SILVA BARROS; DE CARVALHO MENEZES, 2021, p. 226).

A práxis cotidiana remota se transformou para atender de forma que os estudantes pudessem dar continuidade ao ano letivo, numa perspectiva de reinventar o pedagógico, mas também, com olhar acolhedor diante das mais diversas necessidades, tanto estudantes, quanto familiares.

## Resultados e discussões

Os resultados e discussões aqui apresentados fazem parte do recorte estabelecido de uma pesquisa maior, com vistas a refletir sobre a importância do compartilhamento da informação e do conhecimento através do uso das tecnologias digitais e a participação de familiares e/ou responsáveis de estudantes da educação básica, em período de Ensino Remoto Emergencial.

Para atender ao objetivo da presente pesquisa, que é fazer uma análise sobre o uso de diferentes estratégias para o compartilhamento de informações e de conhecimento, considerando os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes da educação básica, em tempos de pandemia e implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), fez-se uso um estudo teórico que evidenciou pontos relevantes para reflexão como: a necessidade de compartilhar, de forma eficiente, informações e os conhecimentos necessários aos estudantes isolados socialmente, o uso de práticas pedagógicas, das tecnologias e com o apoio familiar nesse momento ímpar da história da humanidade.

Lançando-se ao estudo de caso, foi possível evidenciar e confrontar as contribuições teóricas em uma instituição de educação básica pública no interior do Estado do Paraná, com vistas a compartilhar experiências exitosas em meio ao grande desafio que a educação brasileira vivenciou e vivencia até o presente momento, novembro do ano de 2021, em que ainda absorve resultados da pandemia do COVID-19.

A escola em referência, oferece à comunidade ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano) e educação especial através da sala de recurso multifuncional. Com 58 anos de funcionamento, a escola atende atualmente 594 estudantes matriculados, em período parcial, (matutino e vespertino), conta com a colaboração de 41 profissionais, dos quais 14 professores atendem no período matutino e foram determinados como população para a presente pesquisa. Desses, 11

responderam ao questionário, compondo uma amostra não probabilística por julgamento, com validade diante dos critérios científicos.

Os 11 docentes participantes desta pesquisa têm sua atuação profissional em uma escola municipal localizada no interior do Estado do Paraná. Os dados empíricos foram organizados e coletados levando em consideração as seguintes variáveis: 1) O perfil dos professores; 2) A quantidade de acesso; 3) participação e comprometimento (pais e alunos) e 4) A comunicação através da utilização dos recursos tecnológicos.

A seguir, detalham-se os dados coletados através de instrumento de pesquisa virtual, do tipo questionário que foi disponibilizado aos respondentes via Google Forms.

Quanto ao perfil dos docentes participantes da pesquisa, de forma geral, todos possuem pós-graduação na área da educação, trabalham no período matutino, estão na faixa etária de 30 a 49 anos, evidenciando que o corpo docente participante da entrevista possui lastro profissional já estabelecido com experiência na área de atuação.

Quanto à atuação desses profissionais quanto ao tipo de instituição, pública e/ou privada, evidenciou-se que a maioria (81,8%) trabalha em instituições públicas, 18,2% são profissionais que atuam em ambas as instituições de ensino e que não há profissionais que atuam exclusivamente em escolas privadas.

Dos entrevistados, 81,8% são professores regentes de sala, responsáveis diretos na definição das práticas docentes e demais atribuições atribuídas a esse papel. Os profissionais considerados não regentes, ou também chamados de co-regente são aqueles que participam das aulas, observando o professor regente, estes são 18,2% dos participantes.

Outro dado relevante quanto ao perfil do docente é quanto à quantidade de turmas que este trabalha, considerando que a carga horária impacta diretamente na atuação profissional. Dos participantes da pesquisa, constata-se que 54,5% dos professores trabalham em apenas uma turma, 36,4% dos profissionais trabalham com mais de uma turma e 9,1% mais que duas.

Este perfil dos docentes nos direciona à reflexão sobre a qualidade da produção desses profissionais que, em situações normais, têm atribuições em quantidade significativa que, em tempos de pandemia, se agravou devido a fatores como O aumento no volume de trabalho, recursos tecnológicos, seja por falta, qualidade e/ou habilidades para o uso dos mesmos, (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), relações conflitantes entre profissionais, falta de políticas públicas adequadas e atualizadas para o momento pandêmico, dificuldade no diálogo com estudantes e familiares, atividades previamente planejadas e que não se adequam ao ERE, entre muitas outras questões genéricas e específicas.

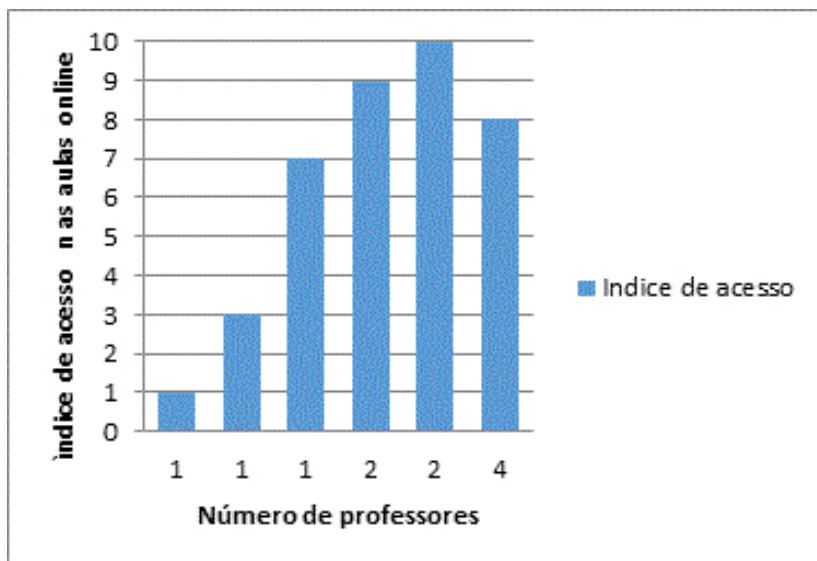
Considerando elementos importantes para o ERE, a questão do acesso dos estudantes às aulas ofertadas de modo online.

a) ACESSO:

Gráfico 1 - retrata a quantidade de acesso nas aulas online pelos alunos, através desses dados, é notório que, mesmo sendo uma escola Municipal, o índice de acesso às aulas online pelos alunos foi satisfatória.



Gráfico 1 – Índice de acesso pelos alunos nas aulas on-line, atribuído pelos professores



Fonte: as autoras.

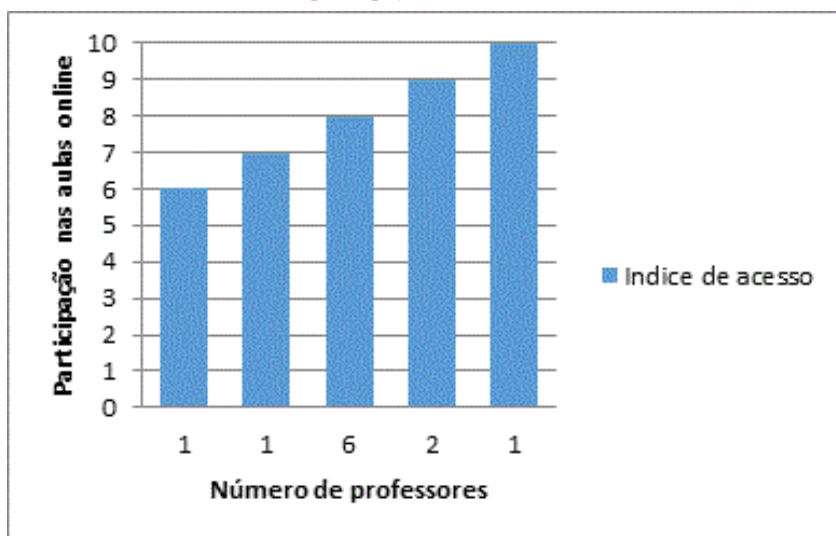
De acordo com a análise dos 11 professores, 1 (um) professor avaliou com a pontuação 1 (um) ou seja, considerou índice de acesso extremamente baixo; 1 (um) professor avaliou como 3 (três) considerando o índice de acesso como baixo; Contudo os outros 9 (nove) professores consideraram o índice de acesso acima de 7 (sete), sendo satisfatório, ou muito satisfatório, sendo que desses 2 (dois) professores deram 10 (dez) considerando o índice de acesso sendo extremamente satisfatório.

Os desafios pedagógicos têm sido muitos, “os docentes precisam por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 9).

b) PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO (pais e alunos):

Observa-se que muito se tem dito sobre a importância desta relação entre escola e família, e, nesse caso, a escola tem se mobilizado para que isso ocorra. O gráfico abaixo retrata a participação e o comprometimento dos alunos nas aulas online.

Gráfico 2 – Índice de participação dos alunos nas aulas online



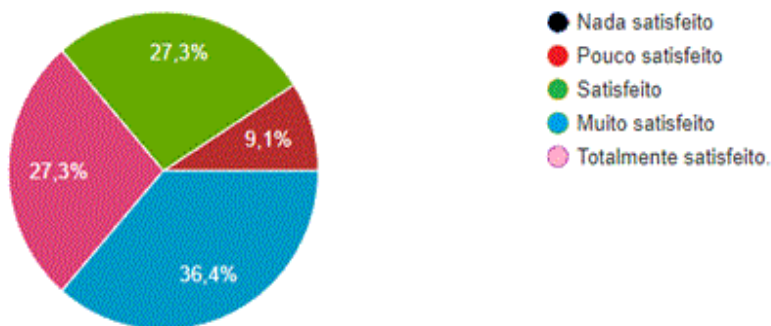
Fonte: as autoras.

O Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) elaborado pelo MEC, que tem como fundamento a educação como um direito e dever das famílias, tem em vista que (MEC, 2008, p. 1):

- a) As famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotinas de estudo.
- b) As famílias e responsáveis têm o dever de se aproximar da escola.

Outro ponto levantado na pesquisa e apresentado no gráfico 03 foi quanto à opinião dos participantes em relação ao comprometimento dos pais ou responsáveis em ir até escola, no dia agendado pela equipe pedagógica, para fazer a retirada das atividades de apoio impressas.

Gráfico 3 – Comprometimento dos pais/responsáveis para retirada de atividades impressas



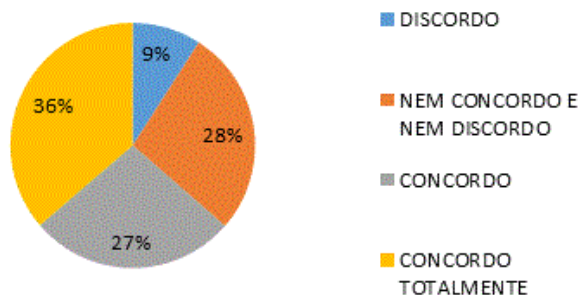
Fonte: as autoras.

Observa-se que 90% dos participantes da pesquisa indicaram índices positivos quanto ao comprometimento dos pais ou responsáveis pelos estudantes no que se refere à ida até à escola, mesmo em situação pandêmica, para a retirada de materiais impressos que objetivavam o apoio no trabalho pedagógico. Esse comprometimento tem efeitos positivos na vida escolar dos pequenos estudantes com a parceria, monitoramento e participação constante dos responsáveis nas atividades escolares, contribuindo para melhor aproveitamento acadêmico e desenvolvimento cognitivo, numa caminhada em conjunto, quer seja nos ambientes virtuais ou presenciais (SARAIVA JUNGES; WAGNER, 2016; DA SILVA BARROS; DE CARVALHO MENEZES, 2021).

Com a impossibilidade das aulas no presencial e com o objetivo de manter os estudantes no processo de aprendizagem, os estabelecimentos educacionais passaram a adotar as aulas no ambiente virtual, e as escolas públicas adotaram a entrega de materiais impressos para auxiliar nesse processo de ensino/aprendizagem.

Em vista disso, para uma combinação eficiente da relação entre a instituição educacional, e estudantes, os pais são fundamentais, pois eles que vão até a escola devolver as atividades. Nessa perspectiva, o gráfico 4 retrata o comprometimento dos pais em fazer a devolutiva dos materiais impressos (atividades realizadas pelos alunos).

Gráfico 4 – Devolutiva das atividades pelos pais/responsáveis nos dias pré-estabelecidos

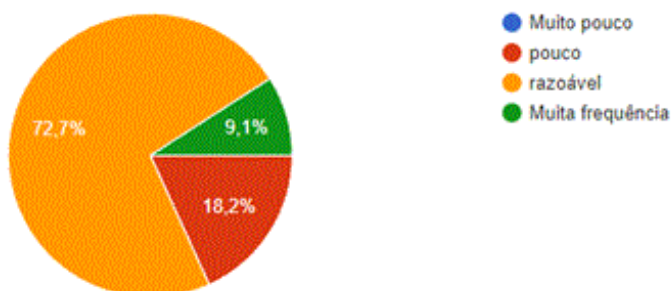


Fonte: as autoras.

Da Silva Barros e De Carvalho Menezes (2021, p. 5) afirma “A educação não existe sozinha, é uma ação de muitos atores, e nela estão envolvidos, escola, professores, alunos e as famílias, se já são fundamentais e determinantes em tempos de aulas normais (presenciais), ganha mais importância nesse período pandêmico”.

Além da devolutiva dos pais, é importante o feedback dos pais em relação às aulas remotas, esse retorno auxilia tanto o professor a compreender quais as dificuldades dos alunos, mas também a utilizar novos métodos ou aprimorar aquele método de ensino que deu certo. Nesse sentido, observa-se, no gráfico 5 que 72%, tiveram um retorno razoável, 9,1% tiveram retorno com muita frequência e apenas 18% pouca frequência de retorno.

Gráfico 5 – Feedback dos pais em relação a aula remota



Fonte: as autoras.

Se essa parceria tem sido possível em ambientes virtuais e num momento tão difícil, imaginamos que, na volta às aulas, será possível aproximar as famílias ainda mais da escola, por meio de propostas lúdicas que envolvam pais e filhos. O entendimento de que família e

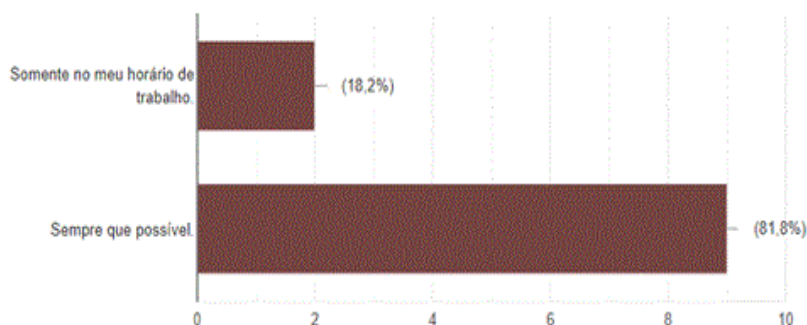
escola podem caminhar juntas começa a ganhar força, não mais da boca para fora, mas, sim, a partir de uma experiência vivida. (JUNQUEIRA, 2020).

#### 1) COMUNICAÇÃO:

A comunicação entre escola, professores e alunos é essencial para a troca de informações e conhecimentos. Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos. Quando o professor atua nessa perspectiva da comunicação, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo (YOSHIE; GHEDIN, 2008).

Assim, o gráfico 06 retrata o tempo disponível dos professores dessa escola, para atendimento do aluno.

Gráfico 6 – Tempo disponível do professor para atendimento:



Fonte: as autoras.

Observa-se que de um total de 11 professores do período matutino, 9 se colocaram sempre que possível à disposição para atender os alunos e apenas 2 (dois) professores se colocaram disponíveis para atender somente no horário de trabalho. O que nos leva a relacionar esses gráficos ao gráfico 5, onde também 2 (dois) professores avaliaram o índice de acesso pelos alunos nas aulas online como baixo ou extremamente baixo.

Nessa simples relação, percebe-se que se o aluno é atendido/orientado quando têm dúvidas, ele se sente estimulado para continuar estudando e conseqüentemente tem ânimo para entrar nas aulas online e realizar as atividades. Agora, esse aluno está de forma online, quando tenta uma comunicação com a professora não é respondido, esse se sente desestimulado para continuar fazendo as atividades e, ao mesmo tempo, se nega em participar das aulas online.

Nota-se que a tecnologia apoia o acesso, a participação (pais e estudantes), comprometimento (pais e estudantes) e a comunicação entre escola, estudantes e família em tempos de ensino emergencial. Devido à pandemia, a utilização da tecnologia é um elemento que promove a aproximação e dá suporte para a continuidade dos processos de ensino aprendizagem mesmo estando separados fisicamente.

## Conclusão

O uso das ferramentas tecnológicas para compartilhar informação (com as famílias) e conhecimento (com os alunos) durante a crise sanitária e com a instituição do ensino remoto emergencial, possibilitou, promoveu maior participação e comprometimento das famílias, visto que o acesso aos conteúdos para estudo, as orientações pedagógicas aos pais e maior acesso aos docentes, corroborou para mitigar o distanciamento provocado pela pandemia.

Essa participação decorreu do uso das tecnologias para compartilhar diferentes questões (conteúdos, dúvidas) com os pais e os estudantes, aproximando, virtualmente, escola e família.

A partir desse estudo de caso, foi possível identificar quais ferramentas e como são utilizadas no processo pedagógico, facilitando assim o desenvolvimento estrutural da instituição no momento atual. Isso porque a GC pode ser caracterizada como aquela que atende aos desafios educacionais contemporâneos e estimula os seus agentes mediativos a serem protagonistas do próprio conhecimento, do conhecimento coletivo e do âmbito organizacional.

No entender, as ferramentas utilizadas possibilitam às instituições de ensino os benefícios da GC, bem como a inovação e sustentabilidade no mercado porque oferecem dinamismo e a oportunidade de se reinventar, diante do que está proposto para o ensino a fim de repensar em um próximo momento.

Isso posto, cabe destacar que a pesquisa está aberta a mudanças, dado os possíveis avanços de novas ferramentas que possam ser implementadas pela instituição de ensino pesquisada. Além disso, nem todas ferramentas de GC são aplicáveis a todas as realidades educacionais, portanto, são necessários maior número de estudos para que atendam às especificidades de cada organização educacional de maneira efetiva, avançando na compreensão entre a gestão do conhecimento e o sistema educacional em tempos extremos, como o caso da pandemia da COVID-19.

## Referências

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 6, p. e180963699-e180963699, 2020.

CHAO, Chih-Yang; HWU, Shio-Lin; CHANG, Chi-Cheng. Apoiar a interação entre os participantes da aprendizagem online usando o conceito de compartilhamento de conhecimento. **Jornal Turco Online de Tecnologia Educacional-TOJET**, v. 10, n. 4, p. 311-319, 2011.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 16 out. 2021.

DA SILVA BARROS, Maria da Conceição; DE CARVALHO MENEZES, Aurelania Maria. Escola e família: desafios e harmonia durante o período pandêmico de 2020 no contexto dos anos iniciais. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 54, p. 222-232, 2021.

DAVENPORT, Thomas H; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual**. Tradução: Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE CASTRO, Mayara Alves; ALVES, Maria Marly; DE CASTRO, Debora Dias. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

DE CASTRO, Mayara Alves; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. 1-18, e020028-e020028, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020.

HONG, D.; SUH, E.; KOO, C. Developing strategies for overcoming barriers to knowledge sharing based on conversational knowledge management: A case study of a financial company. **Expert Systems with Applications**, v. 38, n. 12, p. 14417-14427, 2011.

IPE, M. Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. **Human Resource Development Review**, v. 2, Issue 4, p. 337-359, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1534484303257985> . Acesso em: 16 out. 2021.

JOHNSON, Daniel. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. **Onu News**, v. 11, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881> . Acesso em: 28 out. 2021.

KING, W. R. Knowledge Sharing. In: SCHWARTZ, D. **Encyclopedia of Knowledge Management**. Israel: Idea Group Reference, 2006, p. 493-506.

LIN, H.; LEE, H. AND WANG D. Evaluation of factors influencing knowledge sharing based on a fuzzy AHP approach, **Journal of Information Science**, v. 35, n. 1, p. 25-44, 2009.

McINERNEY, C. R; DAY, R. E. **Rethinking Knowledge Management: from knowledge objects to knowledge processes**. New York: Springer, 2007.

MEC. Plano de mobilização social pela educação. 2008. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/mec/pmse.pdf> . Acesso em: 5 nov. 2021

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, p. 351-364, 2020.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; DE ASSIS VALDEGIL, Daniel; DO NASCIMENTO SABINO, Raquel. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271-e325271, 2021.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa** (AB Rodrigues, Trad.). Rio de Janeiro: Campus. (Obra original publicada em 1995), 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. OECD. Retrieved April, v. 14, n. 2020, p. 2020-4, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. esp. (supl.), p. s114-s124, 2016.

UNESCO. Educação: da interrupção à recuperação. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> . Acesso em: 3 nov. 2021

VINER, Russell M. et al. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 5, p. 397-404, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32272089/> . Acesso em: 16 out. 2021.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Políticas, pedagogias e práticas pandêmicas: tecnologias digitais e educação a distância durante a emergência do coronavírus. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOSHIE, U. F. L.; GHEDIN, M. I. A. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.





# Atuação da coordenação pedagógica: implicações nos processos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva

## *Performance of pedagogical coordination: implications in the teaching-learning processes in inclusive education*

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos\*

Ronilson Ferreira Freitas\*\*

Maria Louize de Almeida Lobato\*\*\*

### Resumo

Este artigo, decorrente de um estudo de caso com abordagem qualitativa, teve por objetivo analisar a prática da coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de *Down*, em uma escola municipal de Natal/RN. Buscou avaliar o papel do pedagogo, enquanto coordenador, para a realização dessa tarefa na prática. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e o professor da SRM e a observação do atendimento de um aluno com Síndrome de *Down* no segundo semestre de 2019. Como técnica de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Os principais achados da pesquisa apontaram que o coordenador por assumir diversas funções, perde o foco em suas atribuições pedagógicas e que há um distanciamento dos assuntos voltados às pessoas com deficiência. Além disso, o estudo revela uma necessidade formativa dos agentes educacionais para o atendimento de estudantes com deficiência e uma maior interlocução entre os professores da SRM, das classes regulares e coordenação pedagógica.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica; Síndrome de Down; Educação Inclusiva.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/Brasil) com período sanduíche (em ambas as formações) realizado na Universidade La Salle México (Cidade do México); Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Brasil); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Coordenador do Curso de Pedagogia EAD da Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho/Brasil); E-mail: guilherme.mendes@unir.br

\*\* Doutor em Ciências da Saúde, com área de concentração em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Pós-Doutorando em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Professor no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas, AM, Brasil; E-mail: ronnypharmacia@gmail.com

\*\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN, Brasil; E-mail: lo.lo.25.03@hotmail.com

## Abstract

This article, resulting from a case study with a qualitative approach, aimed to analyze the practice of pedagogical coordination in the context of Special Education, focusing on the relationship with the teacher of the Multifunctional Resource Room, from the observation of attendance to a student with Down syndrome, in a municipal school in Natal/RN. It sought to evaluate the role of the pedagogue, as coordinator, to carry out this task in practice. As data collection instruments, semi-structured interviews were carried out with the pedagogical coordinator and the SRM teacher and the observation of the care of a student with Down Syndrome in the second half of 2019. As a data analysis technique, we used content analysis. The main findings of the research pointed out that the coordinator, as he assumes several functions, loses focus on his pedagogical attributions and that there is a detachment from subjects aimed at people with disabilities. In addition, the study reveals a training need for educational agents to assist students with disabilities and a greater dialogue between SRM teachers, regular classes, and pedagogical coordination.

**Keywords:** Pedagogical Coordination; Down's Syndrome; Inclusive Education.

## Introdução

As instituições de ensino da educação básica ao ensino superior, até meados do século XX, eram destinadas ao processo de escolarização e formação da elite, contribuindo para a exclusão de minorias sociais: negros, indígenas, imigrantes, mulheres, membros da comunidade LGBTIAP<sup>1</sup>, pessoas de baixa renda, pessoas com deficiências, entre outros (CARMO, 2016).

Dentre os grupos minoritários mencionados, estão as Pessoas com Deficiência (PcD)<sup>2</sup>, que segregadas dos espaços educacionais pela dificuldade de aceitação da sociedade e limitadas por precariedade de direitos, eram vistas como incapazes e inferiores, não havendo interesse social em compreender as especificidades desse público na época. Anterior a década de 1960, pouco eram os questionamentos sobre as PcD não frequentarem as salas de aulas regulares dos sistemas de ensino. Pouco se estudava sobre elas e não possuíam direitos assegurados pelo Estado. Após esse período, foram criados ambientes específicos com atendimento socioeducacional, sendo considerados como as primeiras iniciativas de atendimento para esse público, chamadas de instituições especializadas<sup>3</sup>, potencializando, ainda mais, a segregação. Essa orientação perdurou, no país, até meados da década de 1990.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, serviu como um ideal comum de direitos naturais a todos os povos e nações em um cenário pós-guerra (ONU, 1948). A DUDH surge após a Segunda Guerra Mundial<sup>4</sup>, momento em que milhões de pessoas foram mortas ou tiveram sequelas físicas e psicológicas tendo havido, conseqüentemente, um elevado crescimento no número de pessoas com deficiências, bem como a violação de direitos civis,

---

1 Expressão usada para expressar a identidade de um grupo, sendo eles: lésbicas, gays, bissexuais, drag queen, pansexuais, transexuais, entre outros.

2 Estatuto da pessoa com deficiência Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza Física, Mental, Intelectual, Sensorial.

3 As instituições especializadas foram fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

4 Conflito realizado de 1939 a 1945.

ampliando a necessidade, por sua vez, de garantia de direitos da sociedade da época. Em decorrência deste fato, a declaração garante em seu artigo segundo que:

“Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (UNESCO, 1948, p. 5). Neste sentido, o que se trazia, implicitamente, era a perspectiva da cidadania como um direito humano e universal.

No aspecto educacional, o ensino básico é garantido na Declaração como direito fundamental de todo ser humano. A ONU, por meio de seus países signatários – sendo eles, mais de cinquenta países, incluindo o Brasil - constituiu um texto histórico de garantia de direitos universais, que, pela primeira vez, englobava as minorias sociais.

A partir desse momento singular da sociedade mundial, outros documentos legais, convenções e conferências aconteceram para demarcar conquistas para a humanidade e, particularmente, para as pessoas com deficiências. Dentre elas, destacamos: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1989) com a garantia dos direitos fundamentais de toda criança, incluindo a com deficiência, o direito do cuidado especial, educação e formação adequada. Também, destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) com a garantia da educação gratuita e universal, conhecida como Declaração de Jomtien.

O objetivo da educação, portanto, tem se voltado para a construção de uma sociedade inclusiva e para todos, incluindo as pessoas com deficiência, como relata a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Seu discurso vem pelo viés da democratização do ensino, marco que introduziu a perspectiva da “Educação Inclusiva”. Idealizada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, os alunos com deficiências, enfim, poderão frequentar as salas regulares de ensino e com Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Houve, então, uma mudança de paradigmas no contexto brasileiro, principalmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1996). Esses dispositivos legais reforçaram a ideia da educação como um direito de toda população sem qualquer distinção. Também incluem a Educação Inclusiva como uma modalidade que perpassa todos os níveis da educação nacional. O cenário educacional, a partir de então, apresenta reformulações drásticas com os preceitos legais que amparam a inclusão das pessoas com deficiência, de modo a tentar garantir e efetivar o direito à educação dessa população.

Para que as leis sejam efetivadas é preciso pensar em políticas públicas e educacionais contínuas para assegurar a permanência da PcD na escola, além da necessidade de qualificação dos profissionais que recebem esses sujeitos na sala de regular. Para isso, o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>5</sup> (PDE), dentre seus objetivos, propõe a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de ensino da rede pública, como a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); promover a acessibilidade estrutural, além de fornecer a possibilidade de educação continuada para os profissionais voltados para a educação especial. Dessa forma, o PDE investe na qualificação da escola, seja estrutural ou organizacional para oferecer uma educação de qualidade, acessível e inclusiva.

---

5 PDE, tem como princípio uma educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento a partir de eixos norteadores educação básica, superior, profissional e alfabetização, proporcionando autonomia e financiamento.

Mediante todas as mudanças da organização escolar já mencionadas, houve, ainda, a inserção das perspectivas da gestão democrática (PARO, 2000), uma forma de gerir baseando-se nos princípios de participação, autonomia, transparência e democracia, descrita na Constituição (BRASIL, 1988).

A 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), em que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Em seu artigo 27, assegura, também, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Dentre os principais agentes educacionais que atuam no espaço escolar, está o coordenador pedagógico. Este, que possui várias funções decorrentes das novas demandas que surgiram junto à gestão democrática e pedagógica do ambiente educacional (RANGEL et. al., 2009). Na rede pública de ensino, o coordenador, além dos assuntos pedagógicos, realiza diversas atividades, envolvendo aspectos burocráticos, organizacionais, de funcionamento ou mesmo de material. Entre suas funções, está, principalmente, o papel de mediador de práticas pedagógicas, contemplando também, as inclusivas. Assim que, o coordenador pedagógico exerce o papel de agente promotor para a construção de uma escola plural e inclusiva, buscando efetivar o direito à educação por um ensino de qualidade e formação de professores que estejam preparados para a realidade da atual sociedade do conhecimento – dinâmica, globalizada, tecnológica, dentre outros aspectos (SANTOS, 2018).

Como afirma Silva (2011, p. 6).

Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na unidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

Portanto, o coordenador é o principal elo entre pais, alunos, professores da sala regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – e comunidade em geral, além de ser peça fundamental para a efetivação da educação especial em uma perspectiva inclusiva na rede de ensino dos setores públicos e/ou privados. Podemos entender o coordenador como o gestor pedagógico de uma instituição educativa, sendo ele o responsável por gerir os processos de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a efetividade de uma educação de qualidade.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um fator fundamental para a qualificação da prática docente, que devem buscar conhecer as necessidades de seus educandos para lhes oferecer um ensino acessível e de qualidade, como é garantido por lei.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo de caso foi: analisar a prática da coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de *Down*, em uma escola municipal de Natal/RN.

Sendo assim, iniciaremos esse artigo apresentando qual o papel do coordenador pedagógico frente a gestão democrática. Em seguida, abordaremos a importância e os dispositivos legais para a efetivação da educação inclusiva na escola em uma perspectiva inclusiva. Destacaremos também a função do Atendimento Educacional Especializado, focando nas Salas de Recursos Multifuncionais. Logo após, será exposto um breve histórico da Síndrome de *Down*, suas principais características, necessidades e comprometimentos cognitivos. Seguindo pelo marco teórico, metodologia e análise de dados. Por fim, na última parte, as considerações finais que retomará aspectos centrais do estudo e destacará a relevância deste estudo para a profissionalização de professores e coordenadores em uma perspectiva inclusiva.

## Marco legal e teórico

Esta seção aborda o marco legal e teórico que se fez necessário para a compreensão das reflexões e contextualização acerca do estudo de caso. Foi dividida nas seguintes subseções: 1) o papel da coordenação pedagógica na gestão democrática; 2) a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva; 3) o Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recursos Multifuncionais; 4) a Síndrome de Down.

## O papel da coordenação pedagógica

Passados mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco para a educação e fortalecimento da universalização do ensino, no Brasil ainda é possível encontrar nas escolas desafios estruturais, financeiros e organizacionais. Efeito provocado pela falta de capacitação dos profissionais para execução e cumprimento da lei, além do pouco investimento e recursos destinados à educação, mesmo sabendo-se dos avanços decorridos nas últimas décadas com o desenvolvimento e elaboração de políticas públicas e educacionais no cenário nacional.

De acordo com o texto constitucional, a gestão democrática é um dever do poder público, como ressaltado no artigo 206, inciso VI que estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988, s.p.). Com esta nova organização escolar, os municípios e os estados trataram de formas distintas a estruturação, elaboração e adequação de acordo com as necessidades locais.

O Brasil tem percorrido um longo e lento processo de democratização do ensino, desde a primeira proposta de universalização da alfabetização<sup>6</sup> na década de 20 até os dias atuais. Após diversas reformas educacionais e mudanças, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação decretaram a saída de uma gestão totalitarista e subalterna, instaurando a Gestão Democrática, autônoma e participativa nas instituições de ensino público.

---

6 A reforma paulista de 1920, ou conhecida como Reforma Sampaio Dória, reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos.

A autonomia financeira, pedagógica e administrativa torna-se responsabilidade dos profissionais da educação<sup>7</sup> que estão atuando dentro das escolas, assim como o de assegurar o bom andamento das atividades, o desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Mudança que ocasionou novas demandas, como refere a LDB, n. 9.394/96, em seu Art. 13. do parágrafo I ao VI, afirmando que os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, s.p.)

A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, implicando a participação coletiva. A gestão de sistema implica o ordenamento jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio das diretrizes comuns, logo trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública em seus diferentes aspectos. A gestão, o corpo docente e a comunidade escolar devem manter-se presentes durante o processo de planejamento e o de execução, eliminando o pensamento de desconjunção existente na educação que parte dos profissionais da área, e assegurando a autonomia e a descentralização (PARO, 2000).

A complexidade da gestão democrática e sua diversidade de tarefas, reflete nos profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência<sup>8</sup>, onde também adequaram suas funções, principalmente, mediante a uma nova dinâmica de hierarquização dentro da escola, provocando uma crescente busca por formação continuada. A condição do coordenador, por sua vez, cumpre um papel fulcral para a organização pedagógica, haja vista as grandes demandas da escola para cumprimento de objetivos educacionais.

A função do coordenador pedagógico nos dias atuais se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área entende a verdadeira essência desse termo: “coordenador” aquele que vê o geral, que vê além e articula ações com o coletivo da escola. Coordenador o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. O coordenador de hoje sabe que precisa ser um constante pesquisador e com isso poderá contribuir. (SILVA, 2011, p. 12).

As funções e atribuições do Coordenador podem variar de acordo com a legislação do estado ou município de atuação, mas a essência e as múltiplas tarefas não são modificadas,

---

7 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. (LDB, 9394/96).

8 Direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

e muitas são adquiridas com o cotidiano da escola que, por vezes, não são coerentes com sua função.

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 762).

No município de Natal, por exemplo, a Lei Complementar nº 087<sup>9</sup>, de 22 de fevereiro de 2008, em seu artigo 11 refere ao que compete aos Coordenadores Pedagógicos, entre elas destacam-se os seguintes parágrafos:

III. elaborar um Plano de Trabalho que contemple os turnos e as modalidades de ensino da escola, tendo por base o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola, garantindo a unidade pedagógica.

X. analisar e divulgar, sistematicamente, com a equipe docente, os dados de desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista estabelecer estratégias que garantam a melhoria na aprendizagem do aluno;

XII. fazer as intervenções pedagógicas necessárias nas atividades desenvolvidas pelos docentes visando à melhoria da aprendizagem do aluno.; (NATAL, 2008, p. 2)

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico na lei vigente do município tem o papel de articulação e mediação dos assuntos pedagógicos buscando a melhoria na aprendizagem do aluno. A Equipe Gestora é composta pela Gestão financeira/administrativa e pedagógica, Inspetor Escolar e Coordenador ou Coordenadores Pedagógicos, todos são responsáveis pela “execução, avaliação e orientação das atividades inerentes à organização e funcionamento da Unidade de Ensino” (NATAL, 2008), como se refere na mesma lei complementar.

Diante das atribuições, o coordenador está sujeito a situações e demandas urgentes, o que faz com que seja necessário estabelecer prioridades e tomadas de decisões conscientes, visto que muitas dessas não lhes compete. De acordo com Rangel *et. al.* (2009), é muito comum

---

9 Para acessar o documento na íntegra, acesse:  
[http://portal.natal.rn.gov.br/\\_anexos/publicacao/legislacao/LeiComplementar\\_20150205\\_147\\_.pdf](http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/LeiComplementar_20150205_147_.pdf)

o adiamento e/ou atraso nas atividades e tarefas pedagógicas importantes para a instituição, em virtude da sobrecarga laboral. Para a autora, fica explícito que esse excesso de atribuições acaba prejudicando o andamento das atividades escolares ou sobrecarregando, provocando adocimento ou abandono do cargo por parte desses profissionais. Dessa forma, é importante ressaltar a necessidade do trabalho coletivo, da gestão e comunidade escolar, esclarecendo também o real papel do coordenador e estabelecendo divisões de trabalho.

As demandas da Educação Inclusiva estão principalmente ligadas à coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional que gere os processos de ensino-aprendizagem e contribui para a formação continuada de professores para o aprimoramento de práticas pedagógicas para promover o sucesso escolar e a aprendizagem do estudante (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Desta maneira, podemos incluir os assuntos pedagógicos referentes à Sala de Recursos Multifuncionais, como o planejamento do docente com a coordenação, apresentando o retorno avaliativo das evoluções e dificuldades dos alunos atendidos, por exemplo.

É preciso que o coordenador trabalhe com a articulação de toda a comunidade escolar, como principal foco de respeito e a inclusão para substanciar os rompimentos de preconceitos, estigmas, discriminação e relações excludentes, sejam de matizes étnicos, raciais, religiosos, físicos, cognitivos. O coordenador precisa, também, estar em constantes formações, como prática de aprimoramento e aperfeiçoamento, para manter-se atualizado frente às problemáticas do cotidiano escolar e poder dar suporte ao corpo docente.

## A educação especial em uma perspectiva inclusiva

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205 garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Assegura, também, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) independente das crianças terem ou não deficiência, pois a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos. Contudo, o direito à uma educação formal e escolarizada foi, por muitos anos, considerada um privilégio da elite intelectual, conhecida através dos fundamentos históricos e filosóficos das escolas do Brasil e do mundo. Especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a educação foi entendida como uma prática social que se reduziu ao capital humano do grupo ao qual era destinada (FRIGOTTO, 2010).

Espaço este tampouco frequentado por pessoas com deficiências, que eram segregadas e excluídas da sociedade da época, como retrata na história medieval onde estas eram assassinadas ou consideradas um sinal de castigo divino ou ainda, no século XIX, estereotipadas como sendo coitadas ou “anormais”. Em contrapartida, no final da década de 1960 e início da década de 1970, surge uma luta crescente dos movimentos sociais e dos



militantes dos direitos humanos pelo reconhecimento das PcD, resultando na conquista de marcos legais e grandes eventos nacionais e internacionais, leis e políticas públicas específicas.

A lei infraconstitucional que atualmente rege a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, dedica o seu Capítulo V à modalidade da Educação Especial (BRASIL, 1996). Com a democratização da escola pública e a ampliação do acesso de crianças na escola, incluindo as crianças com deficiências, foi necessária uma caracterização para atender essa nova classe que está emergindo nas escolas regulares, como se refere no Art. 58 dessa mesma lei que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, s.p.).

Diante dessa concepção, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento humano e deve estar aberta para todos. É ela (escola) quem deve adaptar-se às diversas realidades, eliminando barreiras e auxiliando o aluno na criação de novas perspectivas, considerando-o como sendo o centro de todo o processo. Para a efetivação da escola inclusiva é necessário um trabalho coletivo de eliminação das barreiras atitudinais, de equidade e diversidade.

## O atendimento educacional especializado: sala de recursos multifuncionais

O texto constitucional em seu artigo 208, inciso III, proclama dever do Estado com a educação o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988). A modalidade de ensino, conhecida como AEE (Atendimento Educacional Especializado), é um dos serviços da educação especial que perpassa todos os níveis escolares, no reconhecimento de necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, objetivando a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais para a participação plena do aluno.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) surge com objetivo de complementar ou suplementar ao apoio à organização e oferta do AEE, assegurando condições de acesso, permanência e, principalmente, aprendizagem aos estudantes amparados pela educação especial. Além disso, atende o aluno com deficiência no contraturno à sala de aula regular, garantindo o acesso aos conteúdos curriculares com a adaptação e adequação necessária do material e recursos didáticos.

Segundo o artigo 59 da Lei da educação vigente, o professor deve possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (BRASIL, 1996), além de considerar as individualidades, limitações, avanços e conciliar os conteúdos com o currículo e o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola. No mesmo artigo, conclui-se que a responsabilidade da educação especial não é apenas do professor

especializado, mas é “bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s.p.).

O docente, junto ao discente, deve elaborar os materiais, criar recursos e estratégias pedagógicas, solicitar e administrar os equipamentos de tecnologias assistivas, elaborarem planos de atendimento. O professor da SRM também deve orientar os pais e o professor da sala regular as evoluções e os recursos usados, através da mediação do coordenador pedagógico.

O AEE é considerado um grande avanço na história da educação e da inclusão das pessoas com deficiências, principalmente, a partir do crescimento do número de matrículas da educação especial, como uma expressão do sucesso da política. Entretanto, Garcia (2011, p. 104) ressalta que se:

Consideramos que a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica. Uma vez que a educação especial constitui modalidade da educação básica, depreende-se que tal premissa deve ser refutada, e a realidade de acréscimo no acesso dos alunos necessita ser mais bem estudada, não constituindo, entretanto, o foco da presente discussão.

Logo, o crescimento do número de matrículas não garante a qualidade do ensino ou a efetivação da inclusão. Como mostra o levantamento de 2021 feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>10</sup> - INEP –, no Estado do Rio Grande do Norte, o quantitativo de matrículas na Educação Básica (parcial e integral)<sup>11</sup>, totalizou 21.458 matrículas da Educação Especial presencial (alunos de escolas especial, classes especiais e incluídos), o que representou um crescimento de 36,4% referente ao ano de 2016. Além disso, destacamos que os anos iniciais do ensino fundamental concentra um total de 37,6% do total de matrículas da educação especial (INEP, 2021) Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 4):

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Como se pode perceber, as políticas de inclusão possibilitam o acesso, mas não asseguram, ainda, a permanência, pois é necessário, além de tudo, investimento em infraestrutura, material e qualificação de profissionais. Sendo assim, os números apresentados pelo INEP nos levam a duas interpretações: ou não garantem a qualidade do ensino ou o aluno está sendo acompanhado pelo AEE como é de direito.

---

10 Para acessar o documento na íntegra, acesse:

11 São considerados anos iniciais a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Para as etapas do Ensino Fundamental as matrículas de tempo integral são aquelas que pertencem a turma de escolarização com duração do horário de funcionamento igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou aquelas que alcançam essa duração somadas ao tempo de duração das atividades complementares, desde que sejam realizadas no mesmo município e que ao menos uma das atividades sejam realizadas na mesma rede de ensino da escolarização.

## A Síndrome de Down

A síndrome de *Down* pode ser caracterizada como uma desordem genética numérica. Nas células humanas existem 46 cromossomos, que são divididos em 23 pares, já no indivíduo com síndrome de *Down*, devido a esta alteração, existem 47 cromossomos divididos em 23 pares, o cromossomo extra fica ligado ao par 21. Essa alteração cromossômica traz uma série de particularidades que caracterizam a síndrome.

Dentre as principais características podem-se destacar, além da deficiência intelectual: cabeça grande, pés achatados, mãos pequenas, obesidade, nariz pequeno, hipotonia muscular, descamação da pele, estrabismo, catarata, pescoço curto, problemas cardiovasculares e respiratórios, dentre uma série de outras especificidades. Estas, por sua vez, associadas, podem fazer com que tais indivíduos tenham dificuldades que podem interferir em seu desempenho acadêmico (DAMASCENO; LEANDRO; FANTACINI, 2017).

Os aspectos genotípicos da síndrome de *Down* estão relacionados às causas dessa síndrome, que está ligada à genética e suas alterações. Além das características físicas, a síndrome pode ser diagnosticada através do exame cariótipo e ele pode destacar os três tipos de anomalias cromossômicas. São elas: trissomia simples (padrão), translocação e mosaïcismo.

Pessoas com essa síndrome têm como característica principal a deficiência intelectual. Por isso, elas precisam de um maior apoio no seu processo de ensino-aprendizagem, mas não quer dizer que o processo educativo seja impossível (DIAS, 2019). Logo, emerge a necessidade de se conhecer profundamente essas características, para que esses indivíduos não sejam vistos somente em seus aspectos biológicos, mas como sujeitos cognoscentes, já que a Síndrome de *Down* é a principal causa de deficiência intelectual cromossomicamente comprovada.

Há, então, uma necessidade de acompanhamento pedagógico para complementar ou suprir as especificidades da deficiência intelectual, como a baixa produção de conhecimento e aprendizagens, causados pelos problemas situados no cérebro. O professor tem o papel fundamental de proporcionar ao aluno estímulos e integração no convívio socioeducacional, não só em atendimentos especializados, mas também na sala de aula regular.

Martins (2008, p. 206) afirma que:

A inclusão do aluno com a síndrome de Down na escola regular, nessa perspectiva, deve ser vista como uma etapa importante para se atingir uma aprendizagem direcionada à inclusão social mais ampla, que tal indivíduo só conseguirá plenamente quando- liberto da visão segregacionista da qual era alvo- puder conseguir ser aceito como elemento produtivo na sua comunidade.

Desde os primeiros meses de vida da criança com síndrome de *Down*, é essencial que haja estímulos, sejam eles visual, auditivo, tátil, cognitivo e motor. Considerando que cada um tem suas próprias características e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, portanto é fundamental o envolvimento de profissionais capacitados para elaborar atendimentos mais específicos.

A família cumpre um papel muito importante em busca da exigência dos direitos da criança e de ambientes agradáveis ao convívio, como a escolha da escola que lhes deve oferecer

garantia de matrícula, apoio pedagógico, atendimentos especializado, inclusão e igualdade. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 2):

[...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

As pessoas com Síndrome de *Down* estão, cada vez mais, conquistando espaços a partir do contínuo crescimento na expectativa de vida, da ocupação de vagas de emprego, da autonomia e independência. Mudança decorrente das leis de inclusão e políticas de acessibilidade, que comprovam as melhorias da qualidade de vida das pessoas com deficiências.

## Percurso metodológico

A pesquisa teve como objetivo analisar a prática da coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de *Down*, em uma escola municipal de Natal/RN. Foram realizadas para a construção de dados a observação, entrevista semiestruturada e análise documental, utilizando como método de pesquisa o **Estudo de caso** que “[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

A observação do contexto escolar é fundamental para o estudo de caso, para conhecer e fundamentar as práticas pedagógicas, permitindo ao pesquisador o estudo de como se processam na realidade os fenômenos atuais e teóricos. O método observacional é utilizado principalmente em pesquisas das ciências sociais, considerado que possibilita um elevado grau de precisão, visto que observa algo que acontece ou aconteceu (PRADANOV; FREITAS, 2013).

Inicialmente, foi realizado um levantamento das escolas com SRM no município de Natal/RN e, em seguida, foram realizadas algumas visitas, verificando que a maioria não atende essas crianças com PcD ou não estavam matriculadas na rede. O levantamento bibliográfico foi constituído a partir de consultas a livros e artigos disponíveis em bases de dados, como o *Google Scholar* e *SciELO*. Contudo, ressaltamos a escassez de materiais produzidos sobre o tema.

A escola selecionada como *locus* da pesquisa fica localizada na Zona Leste da cidade de Natal (RN). Atende crianças da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. No primeiro contato, foi possível conversar com a gestora, a coordenadora, observar os espaços da escola e conhecer o aluno em sua sala de aula regular no turno vespertino.

As entrevistas semiestruturadas foram, respectivamente, direcionadas à coordenadora pedagógica do turno vespertino (turno em que o aluno é matriculado) e à professora da Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira aconteceu na sala da coordenação. Durante toda a entrevista aconteceram inúmeras interrupções de professores, alunos e gestores sobre demandas diversas direcionadas à coordenadora. A segunda ocorreu em outro dia, na SRM, após a observação do atendimento da criança com SD no contraturno. As entrevistas foram gravadas

em áudio e transcritas, com a autorização das entrevistadas, realizadas no segundo semestre de 2019.

A instituição possui um amplo espaço de socialização, diversas salas de aula, de vídeo, de informática, biblioteca, entre outros. A estrutura ainda não é completamente acessível, pois não possui rampa ou elevador para o primeiro andar. Os nomes dos sujeitos da pesquisa do presente trabalho foram preservados, para conservar suas identidades.

O aluno observado estava cursando, em 2019, o nono ano do Ensino Fundamental; tinha quinze anos e estudava há dez anos na escola. No segundo semestre daquele ano, o estudante havia passado por mudanças (como a de uma nova moradia em um bairro distante) que acarretou alterações no comportamento. Além disso, a comunidade escolar estava trabalhando com ele a sua futura saída da instituição, visto que a escola não possui Ensino Médio.

A professora da SRM atuava no turno matutino há um e meio, sendo licenciada em Pedagogia e em Teologia, especialista em Educação Especial e, também, desempenhava a função de professora de Ensino Religioso no turno vespertino, possibilitando uma melhor comunicação entre os professores da sala regular e a coordenação.

Por fim, a coordenadora pedagógica do turno vespertino, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, é especialista em Coordenação e atuava na escola há dois anos.

## **Análise dos dados**

Quando nos deparamos com uma instituição pública de ensino, que possui uma grande quantidade de alunos matriculados e uma boa e extensa estrutura física, pensamos nos desafios e demandas que ela deve dispor no seu cotidiano, principalmente, quando nos referimos ao papel do coordenador pedagógico. A escola pesquisada possuía estas características.

Para a realização da pesquisa, houve inúmeros desafios e dificuldades, inicialmente para se obter o levantamento documental, por falta de estudos sobre a temática e na busca de uma instituição escolar em Natal com atendimento assíduo de uma criança com Síndrome de *Down* na Sala de Recursos Multifuncional. Encontrar um aluno que estivesse matriculado na sala de aula regular e na SRM e com assiduidade, tornou-se o maior desafio para a realização da pesquisa. Após várias visitas, foi possível encontrar uma escola que atendesse às expectativas e onde foi realizada a pesquisa.

A coordenadora pedagógica atuava na instituição há dois anos e tinha um *feedback* positivo de sua equipe gestora em relação ao seu trabalho desenvolvido. Foi destacado os níveis de desempenho, com crescimento de 0,3 no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB)<sup>12</sup> do ano de 2015 para 2017, nos anos finais do ensino fundamental. A coordenadora relatou que sua função exige muito comprometimento do profissional que nela está, uma vez que é uma atividade muito diversificada e desafiadora. Para ela:

---

12 O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

o problema das escolas é que a demanda é muito grande, sem ser apenas pedagógica. Então, muitas vezes, o que a gente era para fazer de pedagógico não faz e deixa de fazer um acompanhamento mais detalhado do aluno, por que a demanda e o problema social que a gente recebe é muito grande. Então “finda” deixando de realizar o que é de seu campo de competência para atender o que aparece num determinado momento (informação verbal)<sup>13</sup>

Durante a entrevista foi possível compreender a rotina da coordenação. Estivemos em sua sala por meia hora e nesse tempo ocorreram diversas interrupções: uma professora trouxe uma aluna que estava fazendo uso do celular na aula, e pediu que a coordenadora ligasse para os pais, assim, em um outro momento uma professora veio até a sala solicitar materiais para sua aula. Além disso, um aluno bateu na porta para perguntar sobre as provas que teria faltado; um estagiário entrou para usar o computador e fazer algumas impressões; a gestora pedagógica interrompeu para falar sobre a falta de um professor.

Diante disso, a coordenadora relatou que as demandas voltadas à Educação Especial, como: assuntos pedagógicos desse público específico, o Atendimento Educacional Especializado, a formação para os estagiários<sup>14</sup> e o planejamento e adaptação das atividades, são funções transferidas à professora da sala de recursos. De acordo com sua fala, relata que:

Como tem uma sala de recursos, então a parte da Coordenação fica até um trabalho mais afastado, porque o trabalho maior é em relação aos professores, não propriamente dito com o aluno com SD, porque a parte dele já é com a sala de recursos. O meu trabalho é mais com os professores, em relação à observação de notas, de trabalho, como está sendo feito, os estagiários (informação verbal).<sup>15</sup>

A coordenadora justificou que, em sua formação inicial, não teve contato suficiente com a temática, pois ainda não havia no currículo de pedagogia disciplinas na área de gestão pedagógica na educação básica, como atualmente possui e, também, nunca tinha desempenhado um trabalho específico para esse público. Relata também que os professores não tiveram preparação para atender essas crianças e que não existe formação especializada, o que leva a ser aprendida na prática, na pesquisa ou na necessidade mesmo.

A formação inicial dos professores e da própria coordenação não introduziu a perspectiva da Educação Especial, visto que as políticas de inclusão ainda são recentes, assim como a entrada da temática nos cursos de licenciatura como disciplina obrigatória e linhas de pesquisa. A formação continuada, por sua vez, segundo a coordenadora, é inexistente, pois afirma que não há formação na área oferecidos pela mantenedora.

A ausência da formação e de conhecimento específico neste campo profissional provoca uma naturalização e aceitação da problemática, a partir de um senso comum e sem uma análise crítica da prática docente, como na seguinte afirmação,

---

13 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

14 Os estagiários, são estudantes de cursos de licenciaturas, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, cursando a partir do primeiro período, sem formação ou experiências específicas, a fim de possibilitar novos conhecimentos práticos que venham contribuir para a sua formação inicial. Sua atribuição dentro da escola, é de acompanhar um aluno com deficiência na sala de aula regular, aplicar as atividades adaptadas fornecidas pelo professor, participar dos planejamentos e atividades, entre outros. A formação desse estagiário fica a critério da escola.

15 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

[...] é realmente, aqui eu acho que existe uma inclusão, mas é uma coisa assim, bem natural, não tem um planejamento para que as coisas aconteçam, já acontece com naturalidade. Os professores aceitam muito bem, então tem esses estagiários que dão um apoio, que acompanham, que tá lado, que fica perto, que desenvolve atividades com eles. Então, é uma coisa bem natural aqui na escola. [...] Realmente aqui é assim, não é pensando “ah com aquele aluno vamos trabalhar assim”, não, é uma coisa assim como natural. Até mesmo os professores quando eu puxo para esse lado ainda se tem uma dificuldade, já que eles não foram preparados e trabalha como se fosse para qualquer outro aluno, aquele aluno especial. (informação verbal).<sup>16</sup>

Pensar no processo de inclusão dos alunos é considerar, também, em coletividade, que todos os agentes educacionais deveriam, então, refletir em formação continuada para compreender as especificidades da modalidade, visto que é direito do aluno o acesso a uma educação de qualidade. Mesmo com a carência da formação inicial dos profissionais é necessário que haja uma atualização não só dos conteúdos, mas também, da prática docente. O coordenador, principalmente, deve buscar essa formação e reivindicá-la da secretaria para levar aos outros professores, para pensar em estratégias e projetos mais inclusivos à luz de teorias e leis da educação.

O profissional da educação deve aprender seu ofício não só na prática, o saber docente sem teorização provoca a “desprofissionalização” e a desqualificação, de maneira que o profissional não reconhece suas próprias atribuições, por falta de conhecimento. A justificativa para a separação entre teoria e prática se deve pela ausência de interesse na busca de formação inicial e continuada, como responde a coordenadora ao perguntar como ela aprendeu sobre a Educação Especial:

Na prática, no dia a dia. Eu acho que até hoje é apreendido na prática, isso para os professores, isso para a coordenação, isso porque não tem uma formação só para isso, não tem, não existe, você tem que aprender na prática, na pesquisa ou na necessidade. (informação verbal).<sup>17</sup>

A professora especialista acompanha o aluno com Síndrome de *Down* há um ano e meio, seja na Sala de Recursos Multifuncional como especialista em educação especial ou na sala de aula regular como professora de Ensino Religioso. Dessa forma, a professora tem a possibilidade de conhecê-lo nos dois ambientes e acompanhar de perto seu desenvolvimento. Afirmou que o aluno do presente estudo é bem relacionado com todos na escola e o considera também incluído, em todas as atividades e com colegas de sala.

A observação do atendimento do aluno com Síndrome de *Down* na SRM foi fundamental para complementar a pesquisa e entender a importância de um acompanhamento especializado. Na aula, a professora buscou acontecimentos e mudanças da vida dele para trabalhar o conteúdo, sempre focando em suas habilidades e competências, observando até onde ele iria. A temática utilizada pela professora foi a “metamorfose da borboleta” e fazia alusão às mudanças que o aluno iria enfrentar, como a sua saída da escola, a qual estudou dez anos, para

---

16 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

17 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

uma escola ainda desconhecida, com novos colegas e professores, para cursar o primeiro ano do Ensino Médio. A professora especialista evidencia que o aluno do presente estudo,

Toda aula ele expressa a dor que ele está sentindo de saudade de uma decisão que vai acontecer no ano que vem, que é a saída dele daqui. Então, o foco é a nossa conversa está sendo essa, ele fica alterado, muda o comportamento dele a tarde, a gente percebe o comportamento dele bem diferente. (informação verbal)<sup>18</sup>.

O material utilizado no atendimento foi um quebra-cabeça com as fases da metamorfose, onde ele identificaria cada processo. Posteriormente, o aluno assistiu a um vídeo animado sobre a mesma temática no computador para comparar as peças do quebra-cabeça e, por fim, a professora solicitou que pintasse essas fases em um papel em branco e os nomeasse. Durante cada momento, a professora falava sobre os “ciclos da vida” e a importância da existência de mudanças para amadurecimento, objetivando a comparação do tema com as experiências e expectativas.

As entrevistas realizadas foram divergentes em alguns aspectos: a coordenadora afirmava que não planejava para o público da Educação Especial, que esta tarefa é transferida para a professora especialista, que o fazia junto à Secretaria de Educação. Entretanto, a professora relatou que era durante o planejamento referente à sua disciplina de Ensino Religioso com a coordenação que era exposto todo o andamento das atividades desenvolvidas na SRM, assim como nas reuniões pedagógicas ou no próprio intervalo confabulando com os demais docentes sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos.

A professora especialista reconheceu as diversas demandas da Coordenação Pedagógica e, indiretamente, se responsabilizou por todos os assuntos, pedagógicos ou não, referentes à educação especial, incluindo o apoio aos estagiários, como na promoção de reuniões para planejamento e adaptação de materiais utilizados na sala de aula regular, até mesmo na comunicação com os familiares sobre o desenvolvimento do aluno nos dois turnos.

A professora também forneceu, voluntariamente, formações, troca de experiências e reuniões sobre os alunos atendidos na SRM, com a coordenação, professores e regularmente com os estagiários, pois entendia que,

É uma rede de apoio que nós formamos, porque no final de tudo, o coordenador, não só na rede municipal mas também na estadual, é alguém que está fazendo um trabalho muito voltado para as disciplinas e no apoio ao professor, e o tempo dele é muito voltado para as questões que não é de disciplina, mas de indisciplina. Este é um tempo que a gente precisa priorizar no planejamento de tudo, pois é o que está acontecendo [...] O coordenador tem um papel muito importante que não é só relacionado a aprendizagem do aluno, mas é um “leque” de informações que está inserido para poder ajudar na inclusão dos alunos. (informação verbal)<sup>19</sup>

---

18 Informação verbal fornecida em entrevista pela professora, em outubro de 2019.

19 Informação verbal fornecida em entrevista pela professora, em outubro de 2019.



A inclusão do aluno com Síndrome de *Down* deveria ser pensada durante todo o ano letivo, como ressalta a coordenadora:

No início do ano a gente já recebe a lista de todos os alunos que foram matriculados que têm necessidade especial, então não descobrimos a necessidade especial durante o ano ou quando tem algum problema, não, a gente já sabe quem são os alunos no início do ano, então apresentamos aos professores na semana pedagógica e a gente já identifica desde o início do ano e solicitamos estagiários, a Secretaria de Educação. (informação verbal)<sup>20</sup>.

Diante desse processo considera, também, que o aluno do estudo com SD:

Sempre se encaixou bem, desde que eu estou aqui. E essa evolução, vamos dizer às vezes dependendo do que tá acontecendo na vida dele, já teve tempo que ele já tem uma melhorada, teve um tempo que ele já regredir um pouco, depende da situação porque ele tá vivendo. Por exemplo, ele morava perto da escola, quando ele se mudou, teve uma “recaída”, então, esse depende muito. (informação verbal)<sup>21</sup>

Compreende-se que as atribuições determinadas para a Coordenação Pedagógica foram transferidas por falta de formação e empatia com a modalidade, de maneira que não há muito diálogo entre os dois agentes. Em contrapartida, não foi possível afirmar se houve ou não a efetivação da inclusão total do aluno, visto que há diversos âmbitos a se analisar, mas dentro do *lôcus* da pesquisa a Educação Especial ainda é vista como modalidades de responsabilidade dos especialistas como eram vistos nas antigas salas especiais.

## Considerações finais

Ao final desse estudo compreendemos que a discussão sobre inclusão, apesar de ampla, ainda é muito recente. A escola e todo o sistema educacional do Brasil estão em processo de inserção dessas novas políticas no cotidiano escolar. É preciso algumas atualizações, como formação continuada para os profissionais, que em sua formação inicial tiveram pouco contato com a temática.

Foi possível analisar neste Estudo de caso sobre a relação da coordenação pedagógica junto à prática docente do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, buscando enfatizar sua atuação no atendimento de um aluno com síndrome de Down em uma instituição pública de ensino no município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

Mesmo diante de tantas demandas, a escola não pode deixar despercebida ou invisibilizar o público da Educação Especial. Por essa razão, a Sala de Recursos Multifuncionais cumpre um papel fundamental no desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, mas esta, isoladamente, não possibilita a inclusão. Para isso, é necessário a participação de todos nesse processo, ou seja, o professor da Sala de

---

20 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

21 Informação verbal fornecida em entrevista pela coordenadora pedagógica, em outubro de 2019.

Recursos Multifuncionais, o professor da sala de aula regular, a gestão escolar, a coordenação, os funcionários em geral, os alunos e a família devem estar imbricados para proporcionar uma educação pública de qualidade.

Enquanto o professor está diretamente veiculado no processo de ensino, o coordenador pedagógico cumpre a tarefa de mediação e a articulação desses dois educadores, pois está focado na formação humanizada dos educandos. É necessário que a comunidade escolar tenha empatia com a educação especial, que compreenda a importância das políticas de inclusão, não só para o seu público-alvo, como também para todos os integrantes da escola, como um processo de socialização, humanização, respeito às diferenças e à eliminação da barreira atitudinal.

O trabalho do coordenador pedagógico, na escola objeto do presente estudo, está principalmente focado nas demandas urgentes do cotidiano e no trabalho com os professores da sala de aula regular, pois suas atribuições requer um domínio amplo e apurado no que diz respeito às questões educacionais e pedagógicas, já que essa prática intervém na formação dos cidadãos tanto politicamente como socialmente. Por isso, mais do que liderança, é necessário que o coordenador seja capaz de realizar um exercício de percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e dos docentes da escola. Seu papel é possibilitar aos docentes um espaço para a reflexão sobre suas práticas, fundamentadas em uma formação de qualidade.

O coordenador pedagógico é, dessa forma, um interlocutor privilegiado, cujo papel é planejar, mediar e conciliar as diferentes opiniões dos membros da comunidade escolar, para que ocorra efetivamente a inclusão de todos e assim obter bom desenvolvimento não só acadêmico, mas humanizado na promoção da equidade.

Diante do exposto, esse estudo de caso deixa transparecer que não há conhecimento ou formação sobre o real papel que o coordenador pedagógico deve cumprir na escola. A coordenadora reconheceu que as demandas voltadas para a educação especial são transferidas para a professora especialista, mas considerou que não há prejuízo aos alunos nesta ação, visto que há uma naturalização do processo de inclusão do aluno com SD, sendo esta a justificativa, para o não comprometimento do profissional com sua atribuição e/ou falta de conhecimento sobre o seu papel.

A vasta demanda do Coordenador Pedagógico na Gestão Democrática, resultando em um novo apagamento do público da Educação Especial, justificada pelas prioridades e urgências do cotidiano escolar. Essas demandas provocam uma transferência da responsabilidade deste profissional com a modalidade de ensino, mesmo no tocante aos assuntos pedagógicos para o professor especialista da SRM que elabora, planeja e executa junto aos estagiários os conteúdos e atividades desses alunos também no ensino regular.

No Brasil, o público da Educação Especial ainda buscar visibilidade e empatia nas instituições, como nas de ensino público. Mesmo após o crescimento no número de matrículas de PcD nas escolas e com as políticas de acesso e permanência ainda é possível encontrar segregação, exclusão e barreiras que impede a efetivação da real função da escola como instituição social, de formar cidadãos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394. 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=Download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 set. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

DAMASCENO, Beatriz Cristina Estevão; LEANDRO, Viveane da Silva Balbino; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 2, p. 142-152, 2017.

DIAS, Israel Rocha; DRAGO, Rogério. A criança com Síndrome de Down e a transição educação infantil-ensino fundamental. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 1099-1107, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, Michael W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17 ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial no ano de 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto CAIADO, Katia Regina Moreno. **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2. p. 65-78.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Rónilson Ferreira Freitas;  
Maria Louize de Almeida Lobato.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico:** censo escolar da educação básica 2021. Brasília: DEED/INEP, 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.(org.) **Educação especial:** escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2008.

NATAL. **Lei Complementar nº 087, de 22 de fevereiro de 2008, Natal, RN.** Disponível em: <https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-476.html>. Acesso em: 24 nov. 2019

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 11 nov. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2019.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RANGEL, Mary et. al. (Orgs.). **Supervisão e gestão na escola:** conceitos e práticas de mediação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária:** um olhar sobre a docência. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf). Acesso em: 26 nov. 2019.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Rónilson Ferreira Freitas;  
Maria Louize de Almeida Lobato.

SILVA, Meire Lúcia Andrade da. **O papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada.** 2011. Disponível em:  
file:///C:/Users/LabInfo/Downloads/O\_PAPEL\_DO\_COORDENADOR\_PEDAGOGICO\_C  
OMO\_ARTICULADOR\_DA\_FORMACAO\_CONTINUADA\_1\_.pdf . Acesso em: 11 nov.  
2019.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. São Paulo: UNESCO, 1948.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 34, p. 152-172  
set./dez. 2022.

# A inserção de profissionais com deficiência no ambiente escolar profissionalizante: uma análise prático normativa

*The insertion of professionals with disabilities in the professional school environment: a normative practical analysis*

Josemar Coelho Felix\*  
Niltom Vieira Junior\*\*

## Resumo

As instituições de ensino profissional, necessitam compreender a percepção dos seus alunos, para conseguir criar um desenvolvimento de um ser humano e respeitar as diferenças, além de entender a importância da inclusão de deficientes físicos e mentais. Este estudo apresenta como é a representatividade de um PcD no mercado trabalho e como a falta dele pode afetar a estrutura funcional das empresas e das instituições de ensino profissionalizante da cidade de Ouro Branco. A estratégia metodológica abordada, partiu de perspectivas do que o governo do Brasil acredita ser uma escola inclusiva e criou um check list, capaz de avaliar a estrutura e as condições de trabalho para funcionários portadores de necessidades especiais. A análise de dados utilizou das ferramentas GUT, 5W1H e de Diagrama de Ishikawa, para elaborar intervenções priorizadas. Essas iniciativas são capazes de criar uma escola de ensino profissional, que não só ensine o que é inclusão, mas que também acolha um futuro profissional com limitações. Por fim, conclui-se que as escolas necessitam de intervenções pedagógicas e estruturais, para que profissionais com deficiência consigam trabalhar, além de ter representatividade dos mesmos, para inspirar alunos nas mesmas situações.

**Palavras-chave:** Escola Profissional; Portador de Deficiência; Educação Inclusiva.

---

\* Mestre em Ciência da Computação na UFOP e discente do curso de pós-graduação em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Arcos, MG, Brasil; professor profissional das escolas públicas de Minas Gerais; E-mail: coelhojosemar@gmail.com

\*\* Doutorado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus Ilha Solteira), SP, Brasil; Pós-doutorado em informática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Campus São Gabriel); professor efetivo do IFMG, Campus Arcos e, atualmente, ocupa o cargo de Diretor de Programas de Extensão (Reitoria); Atua também no IFMG Ouro Branco como docente no Curso de Mestrado em Educação Tecnológica, MG, Brasil; E-mail: niltom.vieira@ifmg.edu.br

## Abstract

Professional education institutions need to understand the perception of their students to create the development of human beings and respect differences, in addition to understanding the importance of including people with physical and mental disabilities. This study presents the representation of a PwD in the job market and how the lack of it can affect the functional structure of companies and vocational education institutions in the city of Ouro Branco. The methodological strategy addressed started from perspectives of what the Brazilian government believes to be an inclusive school and created a checklist, capable of evaluating the structure and working conditions of employees with special needs. Data analysis used the GUT, 5WIH and Ishikawa Diagram tools to develop prioritized interventions. These initiatives are capable of creating a school of professional education that not only teaches what inclusion is, but also welcomes a professional future with limitations. Finally, it is concluded that schools need pedagogical and structural interventions, so that professionals with disabilities can work, in addition to having their representation, to inspire students in the same situations.

**Keywords:** Vocational school; Disabled Person; Inclusive Education.

## Introdução

A educação no Brasil regulamenta e viabiliza o ensino profissional em escolas de educação básica e educação superior, além das próprias modalidades de ensino que complementam ao desenvolvimento dos profissionais. Ao mesmo tempo, o termo inclusão vem ganhando espaço e se destaca nas normas da educação no Brasil. No aspecto prático, a constatação é que nem todas as instituições de ensino estão preparadas para receber alunos de inclusão, mas recebem de maneira desordenada, pois são obrigadas e isso fomenta uma inclusão de baixa qualidade e com pouco impacto social (ANDRADE; PORDEUS, 2022).

O processo de gestão educacional é complexo e a administração educacional traduz diretamente em contradições sociais, que, em alguns casos, não contribui para a transformação do futuro profissional. As instituições educacionais profissionais e seus administradores necessitam aprimorar as maneiras de orientar seus recursos humanos e materiais, para que a estratégia seja bem embasada e represente a personalidade e a razão existencial de uma organização (ANDRIGUETTO JUNIOR; GISI, 2022). Azevedo et. al. (2014) mostrou como as ferramentas de gestão GUT, 5WIH e Diagrama de Ishikawa podem auxiliar na criação de planos de ações, que, de forma sistemática, proporcionam resolver problemas enraizados em organizações.

Utilizando as ferramentas de gestão citadas e diante deste contexto, esse trabalho busca avaliar e direcionar ações de melhoria nas escolas profissionais. Essa pesquisa busca adequar a inclusão não apenas de alunos, mas também de profissionais com deficiência. Na atualidade, a inserção do profissional com limitações no mercado de trabalho mudou e a gestão das instituições de ensino precisam se adequar. Se antes as pessoas com deficiências eram consideradas sem direitos, deveres e excluídas da sociedade, hoje não são mais vistas pelas políticas públicas como simples objetos de caridade e segregação social.

A inclusão da PcD (Pessoa com Deficiência) no mercado de trabalho virou responsabilidade social obrigatória para empresas públicas e privadas. Sendo assim, a humanização se tornou prática de rotina para os ambientes organizacionais e construir um ambiente inclusivo, passou a ser regra. Nesse sentido, o presente estudo utiliza da seguinte questão norteadora: existe atuação e condições representativa de profissionais da educação com

deficiência no ambiente escolar? Para responder a tal objetivo, é oportuno verificar quantitativamente, a inserção de profissionais com deficiência nos ambientes educacionais e este trabalho definiu como lócus a cidade de Ouro Branco-MG. Como objetivos específicos, foram descritos de maneira sucinta as possíveis características que determinam quem é considerado um PcD, apontando quais são os estímulos ao mercado de trabalho, de acordo com a literatura. Além disso, verificou-se, no município pesquisado, quantos e quais são os profissionais que trabalham em ambientes educacionais profissionais e são considerados PcD's, relatando as adaptações e dificuldades de cada escola em inserir um profissional PcD.

## Revisão da literatura

Não bastasse a dificuldade para colocação no mercado de trabalho, um profissional com deficiência está ainda sujeito às possibilidades de sofrimento e preconceito, razão pela qual se reforça a importância da seriedade e dos valores que a organização prega dentro de seu ambiente. A falta de conhecimento do empregador sobre o potencial das PcDs vem, muitas vezes, dos processos superficiais e maçantes de recrutamento ou de seleções que exigem certificações desconsiderando o fato das oportunidades de acesso nem sempre serem a mesmas num país tão desigual e não inclusivo como o Brasil. As leis e o acesso à informação das pessoas com deficiência, foram criados para tornar a inserção profissional menos onerosa, mas as empresas precisam repensar suas políticas, inclusive suas infraestruturas, para possibilitar a sua efetivação. A acessibilidade arquitetônica e os equipamentos considerados essenciais para o negócio, por exemplo, normalmente são pensados para pessoas consideradas não-deficientes e essa atitude aumenta ainda mais as diferenças sociais (DALLASTA et al, 2011).

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003) e o Decreto nº. 3.298 de 20/12/1992 (BRASIL, 1999), o mercado de trabalho tem como obrigação reservar vagas para pessoas com deficiência. Segundo as normas pátrias, todo cidadão brasileiro deve ter acesso à educação e ao trabalho, sendo proibido qualquer tipo de discriminação. As empresas privadas com mais de 100 funcionários contratados, devem reservar cotas entre 2% e 5% para qualquer tipo de PcD. Empresas com até 200 funcionários, 2% do quadro de empregados devem ser PcD e, se este número aumenta para até 500 empregados, a porcentagem sobe para 3%. Para até 1000, são 4%. E, no último caso, a partir de 1001 funcionários, a porcentagem chega a 5% (BRASIL, 1999). O mesmo documento trata da obrigatoriedade de empresas privadas, também define que em concursos públicos devem ser assegurando 5% das vagas para portadores de deficiência.

Uma empresa inclusiva, segundo Sasaki (1997), é aquela em que os locais de trabalho são adaptados a qualquer tipo de limitação; que os horários de trabalho são flexíveis a realidade social do funcionário; que tem uma política eficaz e dinâmica as potencialidades de sua mão de obra; que tem programas de treinamento e desenvolvimento, para que o trabalhador crie ambições no seu crescimento profissional; além de promover a retirada de crenças limitantes que uma PcD é uma incapaz, improdutiva, lenta e desprovida de qualidades.

Segundo o Estatuto para pessoa com Deficiência (EPD), Lei ° 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), é considerada uma pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento(s) permanente(s) em sua condição física, mental, intelectual ou sensorial. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, apontou que 46 milhões de brasileiros têm



algum tipo de deficiência, valor que corresponde a 24% da população do país (CALABREZ, 2013). Barbosa et al. (2022), por sua vez, compilou dados e informações do Ministério da Saúde e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstrando que 3,8% da população acima de dois anos, tem limitações consideradas restritivas nos membros inferiores e 2,7% nos membros superiores. O trabalho citado anteriormente, apontou que 1,2% dos brasileiros têm deficiência intelectual, 1,1% auditiva e 3,4% possuem deficiência visual. O autor citado, também afirmou que 67,6% das pessoas com deficiência, não conseguem terminar o Ensino Fundamental.

O movimento de inclusão escolar aumentou o número de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular, mas não reduziu as dificuldades para que esses alunos permaneçam estudando, fator que reduz as oportunidades de trabalho. As dificuldades de acesso e a permanência do aluno com deficiência, não terminam no ensino fundamental, porque a universidade apresenta inúmeras barreiras, como, por exemplo, a falta de infraestrutura, o preconceito e a pouca preparação dos docentes neste nível de ensino (SANTOS; GOMES, 2020). Quando não se obtém acesso à educação, qualquer indivíduo fica limitado nas trajetórias acadêmicas e, conseqüentemente, limitado também nas oportunidades e escolhas profissionais.

Trazer acessibilidade aos deficientes nas organizações, é possibilitar o acesso com segurança e autonomia a todos meios físicos e formas de comunicação, além do transporte e movimentação internamente e externamente. Dessa forma, a acessibilidade é uma condição considerada básica e prevista por lei, para todas as pessoas com deficiência. Este fator rege a inter-relação entre a sociedade e o indivíduo, pois se traduz nas condições de trabalho. O fator citado é um desafio no âmbito nacional para qualquer processo de inserção de igualdade de uma pessoa com deficiência (AZEVEDO, 2022).

As escolas, então, também precisam apresentar infra/estrutura e outros meios para que qualquer pessoa com deficiência possa ser incluída. A fiscalização dos órgãos competentes, não é eficaz, no que se refere, por exemplo, à acessibilidade para as pessoas com mobilidade reduzida e elas historicamente, têm sofrido com o não atendimento, como previsto legalmente, do direito à acessibilidade (BITTENCOURT; SOUZA, 2008). Ressalta-se que uma pessoa com mobilidade reduzida pode ser entendida como aquela que, não se enquadra no conceito de pessoa com deficiência, mas que tem, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação permanente ou temporária, o que gera redução da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e até mesmo a percepção do desenvolvimento intelectual e, de igual forma, precisa também ser incluída (BRASIL, 1999).

A inclusão social deve contribuir para empoderar os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária, não somente pensando nas vagas reservadas, mas também criando condutas para que a PcD consiga se comunicar com grupos distintos, ter uma educação de qualidade, além de acesso amplo a cultura e ao entretenimento. Portanto a sociedade que busca por inserir pessoas com algum tipo de limitação, é aquela que tem como base o respeito, a igualdade e a justiça (SCHAFHAUZER; SILVA, 2022). Assim, as leis são criadas, mas os profissionais, a família e a sociedade civil, devem garantir que elas sejam efetivas e cumpridas.

## Metodologia

Para a preparação deste trabalho, considerou-se o estudo de caso múltiplo, usando de observação e registro qualitativo das dificuldades dos profissionais da educação com deficiência nas escolas, neste recorte pesquisado, da educação profissional técnica. Participaram desta pesquisa uma escola da iniciativa pública estadual, uma advinda da iniciativa pública federal e uma de caráter privado, todas trabalhando com educação profissional.

A investigação dedicou-se à avaliação da capacidade dos ambientes educacionais terem ou receberem docentes que se enquadrem nas vagas para portador de deficiência. Foi utilizado um roteiro estruturado de avaliação de infraestrutura, contendo indicadores de qualidade de infraestrutura escolar, baseado nas variáveis do Censo Escolar da Educação Básica e aplicado por Soares Neto et. al. (2013), divididas em blocos temáticos. O primeiro bloco se refere a quantos funcionários PdD's estão trabalhando na instituição e quais são as suas funções, para que se torne possível compreender, qual o nível de inclusão a instituição oferece. O segundo bloco se refere à infraestrutura básica e trata do acesso aos itens de subsistência, como, por exemplo, banheiros, área de alimentação e acesso. O terceiro bloco avalia a estrutura predial e as condições que os setores administrativos têm para serem considerados inclusivos. O quarto bloco são os dos equipamentos de apoio pedagógico para que seja avaliado o quanto eles conseguem contribuir para a vivência educativa dos participantes e, ao bom funcionamento do ambiente, para qualquer tipo de pessoa. Por fim, o quinto bloco compreende como a estrutura pedagógica consegue facilitar o trabalho do docente em sala de aula.

Os ambientes de educação deste estudo foram os que tem como foco o desenvolvimento do profissional no mercado de trabalho. Diante desta amostra, foram visitados os ambientes e buscado dentro dos setores administrativos as informações para avaliação e análise das condições. Assim foi possível ter uma caracterização geral das instituições, as concepções sobre as atividades profissionais das PcD's dentro dos ambientes escolares e uma escala de classificação dos estabelecimentos de Educação Profissional na cidade objeto de pesquisa. O *checklist* foi construído baseado na composição dos Indicadores da Qualidade da Infraestrutura escolar, propostos com base nas variáveis do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Uma matriz GUT (Gravidade, Urgência e Tendência) orientou e ranqueou as tarefas por ordem de prioridade para tratar os problemas verificados nas visitas às escolas de ensino profissional. Essa ferramenta de gestão, auxilia na identificação, organização e priorização para criar um plano de ação coerente com as necessidades das organizações (AZEVEDO et. al., 2014). São considerados três aspectos nesta ferramenta de gestão:

- A gravidade (G) é o impacto do problema sobre as pessoas e o processo de ensino nas instituições de educação, cada item não atendido é somado 1 na forma de peso (Quadro 1).
- A Urgência (U) é uma perspectiva para se resolver um problema e ela é pontuada toda vez que se encontra barreiras para cada uma das deficiências citadas no Quadro 2.
- A Tendência (T) demonstra o potencial de crescimento de problemas, caso algum profissional PcD seja contratado como docente (Quadro 3).

Quadro 1 – Referência para pontuação sobre a gravidade

<b>Fator de impacto</b>	<b>Recursos necessários para os profissionais da educação</b>	<b>Descrição</b>
Infraestrutura Básica	Entrada e saída da escola	Trata de acesso aos itens de subsistência como banheiro, área de alimentação e acesso.
	Cozinha	
	Sanitários	
	Almoxarifado	
	Secretária	
Estrutura pedagógica	Escadas e rampas	Verifica a existência de estruturas que facilitem o trabalho no ambiente.
	Biblioteca	
	Salas de aula	
	Quadra de esportes	
Estrutura Predial	Laboratórios didáticos	Verifica as estruturas inclusivas administrativas.
	Sala da Diretoria	
	Sala de Professor	
Recursos Pedagógico	Sala de atendimento especial	Verifica a existência de materiais de suporte que contribuem para a vivência educativa dos participantes e ao bom funcionamento do ambiente.
	Quadro	
	Computadores	
	Projeter	
	Materiais didáticos (Livros, apostilas e outros suportes de conhecimento)	

Fonte: adaptado Soares Neto et. al. (2013).

Quadro 2 – Avaliação para Urgência

<b>Não prejudicará os alunos nem a instituição</b>	<b>Percebido sutilmente, mas contornável com ações mitigadoras.</b>	<b>Prejudicará diretamente os alunos da instituição ou criará problemas jurídicos a escola.</b>
1	2	3

Fonte: Próprio autor.

Quadro 3 – Avaliação para Tendência.

<b>Deficiência associada ao fator tempo</b>	<b>Pesos</b>
Visual/Auditivo/Fala	1
Motora/Membros Físicos amputados	1
Intelectual	1
Peso máximo	3

Fonte: Próprio autor.

O intuito deste trabalho foi o de realizar uma relação ordenada, a partir de estudos de caso e apontamentos da literatura, para seja possível apontar prioridades e ações de melhoria nos ambientes de ensino profissional da cidade de Ouro Branco-MG. Para tanto se utilizou o Diagrama de Ishikawa, para trazer de forma visual obstáculos que tornam difícil o trabalho de um docente PcD, além de apontar as necessidades de melhoria organizadas visualmente. Para indicar soluções aos problemas, foi necessário estabelecer a importância comparativa da contribuição de cada um dos pontos abordados com o uso da ferramenta 5W1H (Quadro 4). A partir disso, foi proposto um plano de ação (WERKEMA, 2012).

Quadro 4 – 5W2H e suas perguntas orientadoras

Perguntas principais para orientações de ações	Principal Objetivo
O que? (What?)	O que será feito
Quando? (When?)	Quando será feito.
Quem? (Who?)	Quem irá fazer.
Onde? (Where?)	Onde irá fazer.
Porque? (Why?)	Porque será feito.
Como? (how?)	Como será feito.

Fonte: adaptado de (WERKEMA,2012).

## Resultados e discussões

Quadro 5 – Avaliação GUT dos fatores de impacto escolar e resultado obtido pela multiplicação de cada item

Fator de impacto	Gravidade	Urgência	Tendência	Resultado
Infraestrutura Básica	6	3	2	36
Estrutura pedagógica	7	2	3	42
Estrutura Predial	1	1	2	2
Recursos Pedagógico	8	3	3	72

Fonte: Próprio autor.

O primeiro passo é atribuir valores que representassem as condições de trabalho para um docente com deficiência. Foi pontuado os fatores de impacto com a realização de visitas aos ambientes educacionais profissionais para trazer uma visão geral sobre as dificuldades e prioridades de ações. O Quadro 5 demonstra que os recursos pedagógicos obtiveram o resultado 72, esse resultado demonstra que as condições de aula devem ser a maior preocupação se houver a inserção de um docente PcD nas escolas profissionais da cidade de Ouro Branco. É possível observar que este item tem o potencial de prejudicar a escola de maneira agressiva, caso surja um docente com deficiência, pois a urgência tem um valor potencial máximo com muitos itens não-conformes, quando comparado com os outros fatores de impacto.

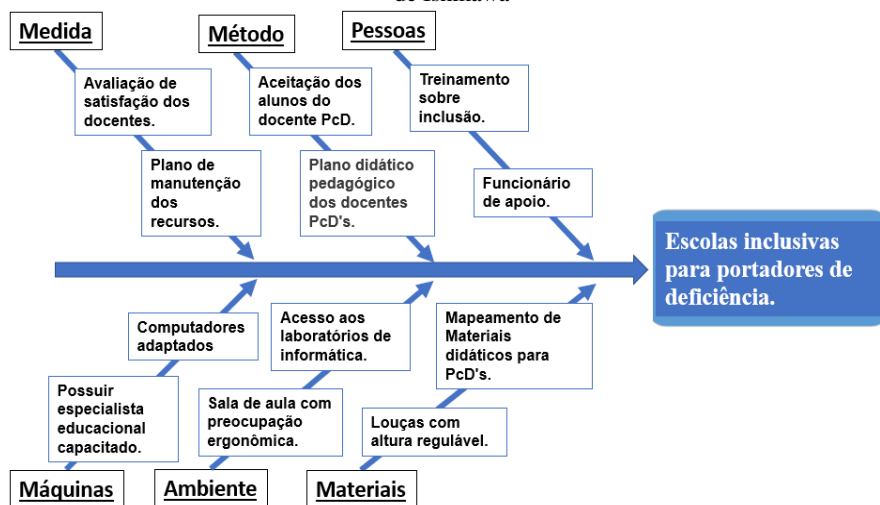
Davidov (1988) e Alberti (2014) afirmam que o professor, em especial, pode ser considerado, como aquele que ensina ou que transmite conhecimento para outro indivíduo, mas as condições de aprendizagem impactam diretamente a vida das pessoas, pois, no processo, vivenciam obrigações e relacionamentos. A atenção aos recursos pedagógicos deve ser considerada com cuidado, pois qualquer pessoa que deseja seguir essa carreira, precisa de condições de trabalho para conseguir avaliar o desenvolvimento dos alunos e assim garantir a formação do pensamento teórico e crítico.

Posteriormente deve ser criadas ações de estrutura pedagógica, pois as salas de aula e os laboratórios têm uma estrutura de trabalho com muitas deficiências, elas foram criadas pensando na figura de um docente alto, que tem todas as funções motoras e que não tem dificuldade de locomoção. Quando se pensa no que é o conhecimento e as competências de um bom professor, pode-se refletir que a estrutura pedagógica é essencial na prática docente (GORZONI, 2017). Quando o docente não tem acesso às estruturas pedagógicas de forma confortável, não irá conseguir atuar em situações conhecidas e nas não previstas, para criar interesse no aluno e, ao mesmo tempo, cumprir normas, parâmetros e regulamentações da gestão e do sistema educacional (RODRIGUES; SILVA, 2021).

A avaliação também sugeriu que a infraestrutura básica e a estrutura predial, tem problemas e necessitam de ações de melhoria, mas não tem uma prioridade considerada muito alta, quando comparado com os outros aspectos da avaliação GUT (Quadro 5). A estrutura predial de trabalho dos professores e demais profissionais da educação tem um papel fundamental no desenvolvimento institucional de forma geral, e a infraestrutura básica são condições de subsistência e de um acesso livre e simples à todo ambiente educacional, para evitar conflitos e trazer significância a presença do docente PcD, além de valorizar a sua presença (TALLAMINI et. al, 2022).

Em seguida, foi utilizado o diagrama de Ishikawa com o objetivo de graficamente representar as possibilidades de melhoria, agrupadas por categorias. Nesta proposta, foi realizada a verificação em campo de cada instituição educacional, o que orienta proposições para conseguir uma escola inclusiva para docentes portadores de deficiência. ROCHA et al. (2020) orienta que o diagrama criado por Karou Ishikawa na Universidade de Tokyo, deve auxiliar a elaboração de melhorias, com a criação de interferências nas medidas, nos métodos, nas pessoas, nas máquinas, nos ambientes e nos materiais. A Figura 1 demonstra cada ação pensada na redução de impactos, considerando as prioridades e constatações da matriz GUT, explicadas anteriormente.

Figura 1 – Pontos de destaque dos ambientes escolares profissionais, aplicados ao Diagrama de Ishikawa



Fonte: Próprio autor.

Nota-se que, para cada causa geradora de problema, foram propostas duas ações de intervenção. A ação proposta considerando o aspecto medida está voltada a criar indicadores de desempenho, que auxiliam a gestão educacional a avaliar e mensurar o desempenho da instituição. Então, foi sugerido a ação de criar avaliação de satisfação dos docentes, pois acredita-se que a relação entre a satisfação do profissional e a satisfação dos estudantes, quando alcançada concomitantemente, proporciona melhores resultados de aprendizado. Também um plano de manutenção dos recursos disponibilizados para os docentes é essencial para manter a diversidade de propostas de ensino. Essa ação foi determinada, pois em duas das três instituições tinham considerável necessidade de realizar restaurações nos seus equipamentos de informática.

O método está relacionado a padronização dos processos e metodologias de trabalho. Pensando no aspecto citado, buscou-se criar em um procedimento de acolhimento para o docente PcD, junto aos estudantes, pois a chegada de um profissional com deficiência, pode acarretar crises de comportamento entre os estudantes e a instituição. Estabelecer um plano didático entre o setor de apoio pedagógico e o docente, também é necessário, pois os métodos

convencionais não se aplicam a todos e um docente PcD necessita de adaptações. As ações para o aspecto pessoas, também vem ao encontro da busca de acolhimento, mas desta vez pensando no assistente de turma e nos outros profissionais. A capacitação de toda a equipe que compõem as escolas de educação profissional, muda a forma de relacionamento de trabalho e se torna um complemento das proposições feitas para os processos.

Os equipamentos de trabalho dentro de um ambiente de educação profissional são normalmente voltados a um docente sem deficiência, o que proporciona possibilidades de melhoria no aspecto máquina. O aspecto citado busca avaliar os equipamentos disponibilizados para o trabalho educacional. Para a melhor utilização dos equipamentos, acredita-se que o especialista educacional, necessita de conhecimento da disponibilidade de infraestrutura dos laboratórios, pois ele será o suporte para a construção de estratégias de ensino.

O aspecto ambiente, do diagrama de Ishikawa, busca melhorias diretas relacionadas a saúde e a segurança do trabalho, por este motivo as condições ergonômicas da sala de aula e o acesso aos laboratórios de informática, devem ter uma atenção direcionada à adaptação. Criar um melhor *layout* para os ambientes citados e adequar os acessos aos laboratórios são as iniciativas mais urgentes para criar um ambiente de trabalho adequado. Somente as ações voltadas para o aspecto ambiental não trazem um ambiente com preocupação inclusiva, pois a altura das lousas e os materiais didáticos, que são os principais objetos de trabalho dos profissionais da educação, não são adequados para pessoas com pouca visão e nem com dificuldade de locomoção ou limitações de fala. Pelos motivos citados, foram criadas ações para melhorar a qualidade dos recursos, que é a proposta da avaliação dos aspectos de materiais.

Como terceiro passo, foi utilizado o 5WIH, para elaboração de um plano de ação que consolide e traga mais exatidão nas proposições. O Apêndice A foi construído com adaptações conceituais de Deodolino (2011) e Wekem a (2012), além das reflexões feitas com o Diagrama de Ishikawa e da Matriz GUT. As adequações feitas nos estudos citados tornaram viáveis a busca por soluções para os gestores educacionais. A partir das combinações das ferramentas, o plano de ação tem valor agregado, pois sugere-se uma avaliação ampla das condições do docente portador de deficiência ou limitação. Este plano de intervenção para as escolas de ensino profissional traz de maneira clara as funções e responsáveis dentro de cada processo, evitando assim o fracasso das implementações de melhorias. Dessa maneira, foi possível indicar o que será feito em cada ação proposta, os objetivos de cada uma delas, os responsáveis, o lugar de desenvolvimento, além da forma com que será implementado os status das ações e a sua importância.

A inclusão de um profissional PcD no ambiente escolar, assim como em outros, implica em conscientização, capacitação e investimentos para, além do atendimento legal, incluir e socializar. Esse esforço, talvez, explique (mas não justifica) os problemas identificados e a baixa existência de profissionais com tais características na rede escolar. Foi identificado apenas um professor com deficiência na instituição federal, uma bibliotecária na instituição particular e nenhum funcionário na instituição pública estadual de ensino profissional com deficiência. O processo de incorporação de todos na escola necessita de atenção não só ao desenvolvimento do educando, mas, também, ao desenvolvimento do educador, pois todos tem suas limitações seja no aprender ou no ensinar.

## Conclusão

Este estudo analisou as condições de trabalho de três escolas que buscam oferecer um ensino profissional, para ser capaz de avaliar e criar escolas inclusivas para funcionários PcD's. Os resultados apontam que existem necessidades de adequação e que não há representatividade de profissionais com deficiência nos ambientes escolares analisados. Sendo assim, buscou-se avaliar como a rede escolar, em diversas esferas da cidade de Ouro Branco, estão preparadas para receber esses profissionais. Constatou-se que, apesar de toda a normatização existente para a inclusão, a própria rede escolar ainda não tem condições adequadas para receber tais profissionais.

O *check list* construído para essa análise se tornou orientador para as condições de trabalho nas escolas e a ferramenta de gestão GUT foi capaz de mostrar quais as causas tinham o maior impacto e poderiam alavancar maiores problemas às instituições de ensino. A aplicação do 5W1H, por sua vez, definiu de forma sistemática um plano de ação, após uma reflexão baseada no Diagrama de Ishikawa, que orientou os principais aspectos que a gestão educacional deve avaliar constantemente. Com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que as ferramentas têm relevância para mapear o cotidiano de escolas e, sinergicamente, é possível mapear as perspectivas que um profissional com deficiência pode ter, ao fazer carreira na área de educação.

Uma limitação deste estudo foi justamente a amostra reduzida, pois existiam apenas dois funcionários PcD's, com horários e atribuições muito restritos, contudo, inclusive esse fato traz significativa relevância a conclusão da pesquisa. Como sugestão para trabalhos futuros, sugere-se uma integração de vieses e a aplicação das ferramentas de gestão considerando o conjunto das pessoas com deficientes (funcionários e alunos) para criar um plano de ação que esteja alinhado às perspectivas amplamente inclusivas para todos os atores do processo educacional.

## Referências

ALBERTI, T. F. et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 346-362, 2014.

ANDRADE, J. S.; PORDEUS, M. P. As dificuldades do ensino de química no 1º ano do ensino médio em uma escola pública Estadual de Fortaleza: um estudo de caso / The difficulties of teaching chemistry in the 1st year of high school in a public school in Fortaleza: a case study. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 20806-20822, 2022.

ANDRIGUETTO JUNIOR, H. A.; GISI, M. L. Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, 2022.

AZEVEDO, R. O. Acessibilidade da pessoa com deficiência: um estudo baseado na lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2022.



AZEVEDO, M.F. et al. Quatro ferramentas administrativas integradas para o mapeamento de falhas: um estudo de caso. **Revista Uniabeu**, v. 7, n. 16, p. 300-315, 2014.

BARBOSA, A. C.; GONÇALO, C. V. S.; FERREIRA, L. M. A Arte na escola e sua importância no processo de inclusão de pessoas com deficiências. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, 2022.

BARBOSA, L. M. M.; ALMEIDA, A. M. P. .; ADAMI, F. A. C.; BARBOSA, D. A. L.; GUEDES, D. M. Direito das pessoas com deficiência visual ao atendimento educacional especializado no ensino superior na modalidade remota em tempos de covid-19. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 2, p. 160-172. 2022

BITTENCOURT, A. L. C.; SOUZA, S. **Acessibilidade em calçadas**: modelo para verificação em projetos básicos de editais de obras e serviços de engenharia pelos tribunais de contas. Monografia (Especialização em Auditoria de Obras Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

BRASIL, Senado Federal. Constituição federal de 1988. Retrieved March, v. 13, p. 2004, 2003.

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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999, p. 10.

BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 45 p.; il. 2006.

BRASIL. Lei 13.146/15. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. **Planalto.gov**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html). Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Leis 10.048 e 10.098/2000 e no Decreto 5296/2004. **Planalto.gov**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm#:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm#:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras)> Acesso em 1 de nov.2020.

BRASIL. Ministério da Economia – ME Nº 9, DE 15 de Janeiro de 2019. Portaria III, art. 9º. Dispõe sobre o reajuste do regulamento da previdência Social – RPS. 2019.

CALABREZ, A. P. A.; DZIABAS, M. C. C. Avaliação da acessibilidade da página web do Portal de Busca Integrada SIBiUSP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: FEBAB, 2013, p. 864-868.

DALLASTA, V. C. et al. A situação das pessoas com deficiência física: cotejo entre os instrumentos teóricos existentes e as limitações impostas por uma infraestrutura urbana inadequada e excludente—possibilidade de atuação da Defensoria Pública da União. **Revista da Defensoria Pública da União**, n. 4, 2011.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progresom, 1988.

DEOLINDO, V. **Planejamento Estratégico em Comarca do Poder Judiciário**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Poder Judiciário) – Fundação Getúlio Vargas, Direito Rio, Rio de Janeiro, 2010.

FALCIANO, B. T.; SANTOS, E. C.; NUNES, M. F. R. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 880-906, 2016.

FERREIRA, M. A.; OLIVEIRA, U. R.; GARCIA, P. A. A. Quatro ferramentas administrativas integradas para o mapeamento de falhas: um estudo de caso. **Revista Uniabeu**, v. 7, n. 16, p. 300-315, 2014.

FORNARI JUNIOR, C. C. M. Aplicação da Ferramenta da Qualidade (Diagrama de Ishikawa) e do PDCA no Desenvolvimento de Pesquisa para a reutilização dos Resíduos Sólidos de Coco Verde. **Revista INGEPRO – Inovação, Gestão e Produção**, 2010.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

IBGE. Pessoas com deficiência, 2022. **IBGE EDUCA**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,ou%20possuir%20defici%C3%Aancia%20mental%20%2F%20intelectual>. Acesso em: 8 jul. 2022.

RODRIGUES, A. L. S. F.; SILVA, M. A. A. O desenvolvimento das habilidades criativas nas aulas de piano no curso fundamental infantil de piano da EMEM. ERAS. **Revista Europeia de Estudos Artísticos**, v. 12, n. 2, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SCHAFHAUZER, L. M. B.; SILVA, C. M. Análise da acessibilidade dos serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE) para servidores com deficiência visual. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, 2022.

SANTOS, C. N.; GOMES, A. F. Desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes: um estudo na UESB, Câmpus Vitória da Conquista. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 15, p. 251-272, 2020.

SOARES NETO, J et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013.

ROCHA, M. S.; LISBOA, Y. M.; MATTOS, T. S.; SANTANA, M. N. S. Vivências de campo do curso epidemiologia aplicada aos serviços do sus-epibus fundamental: relato de experiência. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 81-94, 2020.

TALLAMINI, E. Z.; PATIAS, N. D.; FERREIRA, V. R. T.; WAGNER, M. F. Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: **Revisão Sistemática. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 147-163, 2022.

WERKEMA, C. **Criando a cultura lean seis sigma**. Elsevier Brasil, 2013.

WERKEMA, C. **Criando a Cultura Lean Seis Sigma**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.



# O atendimento psicoterapêutico de pessoas surdas: desafios e possibilidades da comunicação em libras

## *Psychotherapeutic care for deaf people: challenges and possibilities of communication in libras*

Lucas Alexandre Jorge\*

Elaine Cristina Gardinal Pizato\*\*

Viviane Rodrigues\*\*\*

### Resumo

A psicoterapia é um dos serviços oferecidos pela psicologia clínica, permitindo que o paciente/cliente receba atendimento psicológico para diversas necessidades enfrentadas. Tais atendimentos majoritariamente são oferecidos pela modalidade oralizada, impedindo que pessoas surdas tenham acesso a esse tipo de tratamento de maneira eficaz. Este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o atendimento psicoterapêutico da pessoa com surdez a partir da literatura nacional, identificando os aspectos que compõem a interação entre paciente surdo e psicoterapeuta, observando as dificuldades e realidades encontradas no contexto clínico pelo paciente e terapeuta. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando bases de dados para selecionar artigos nacionais referentes à temática. Seguiram-se as seguintes etapas para coleta de dados: definição de descritores; seleção por títulos e palavras-chave, atendendo os critérios de inclusão e exclusão; categorização dos estudos em participantes, intervenções, objetivos e resultados. Os resultados apresentaram fortes dificuldades vivenciadas pelos surdos em todas as fases de desenvolvimento, sendo muito comuns os desafios gerados pela ansiedade; conflitos na comunicação; baixa autoestima; conflitos internos; conflitos com familiares; crises de identidade; rejeição da identidade surda; falta de estímulo na língua de sinais; dificuldades de aprendizagem, além de identificar que há poucos estudos científicos referentes a psicologia clínica e surdez no Brasil, necessitando de profundas investigações e intervenções.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais; Psicoterapia; Surdez.

---

\* Discente da graduação em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Jaú (FIJ), Jaú, SP, Brasil; E-mail: [lucasalexandre.aim@gmail.com](mailto:lucasalexandre.aim@gmail.com)

\*\* Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP); Professora na área de Psicologia do Desenvolvimento e de Psicologia escolar, atuando no curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Jaú, SP, Brasil; E-mail: [elainepizato@gmail.com](mailto:elainepizato@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos; Professora na área de Educação Especial, atuando nos cursos de Pedagogia e Psicologia das Faculdades Integradas de Jaú e do Centro Universitário Sagrado Coração, Campus Bauru, SP, Brasil; E-mail: [viviane\\_reb@hotmail.com](mailto:viviane_reb@hotmail.com)

## Abstract

Psychotherapy is one of the services offered by clinical psychology, allowing the patient / client to receive psychological care for various psychological needs faced. Such assistance is mostly offered by the oral modality, preventing deaf people from having access to this type of treatment effectively. This work aims to carry out a systematic review of the literature on psychotherapeutic care for people with deafness based on the national literature, identifying the aspects that make up the interaction between deaf patients and psychotherapists, observing the difficulties and realities encountered in the clinical context by the patient and therapist. The methodology used is based on qualitative bibliographic research, using databases to select national articles on the subject. The following steps were taken for data collection: definition of descriptors; selection by titles and keywords, meeting the inclusion and exclusion criteria; categorization of studies into participants, interventions, objectives, and results. The results showed strong difficulties experienced by the deaf at all stages of development, with the challenges generated by anxiety being very common; communication conflicts; low self-esteem; internal conflicts; conflicts with family members; identity crises; rejection of deaf identity; lack of stimulation in sign language; learning difficulties, in addition to identifying that there are few scientific studies regarding clinical psychology and deafness in Brazil, requiring in-depth investigations and interventions.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; Psychotherapy; Deafness.

## Introdução

A psicologia é uma área da ciência destinada ao estudo do ser humano, tendo como enfoque sua subjetividade por meio de seus processos mentais e comportamentais. O termo se origina da Grécia e significa, segundo Davidoff (1983, p. 2), “o estudo da mente ou alma”. Por ter origem e rigor científico, a psicologia segue estruturas capazes de estudar e compreender seu objeto de estudo. Além de estudá-lo, o psicólogo tem o objetivo de comprovar suas constatações, disponibilizando os resultados obtidos empiricamente para a contribuição do conhecimento científico, colaborando para a saúde e o bem-estar da humanidade. Davidoff (1983, p. 4) afirma:

[...] os psicólogos geralmente confiam no método científico para as informações sobre o comportamento e os processos mentais. Perseguem objetivos científicos, tais como a descrição e a explicação precisa que conduzem ao acúmulo de um corpo integrado e internamente coerente de conhecimentos. Usam procedimentos científicos, inclusive observação e experimentação sistemáticas, para reunir dados que podem ser observados publicamente.

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 103) ressaltam a centralidade da atuação do profissional em psicologia:

A finalidade do trabalho de um psicólogo é interferir, a partir dos conhecimentos da psicologia, em aspectos da dimensão subjetiva da realidade para potencializar os sujeitos na direção de maior autonomia de suas histórias de vida.

Com o passar do tempo, a psicologia ganhou conhecimento por meio de pesquisas, destacando-se em diversas modalidades e campos de atuação: áreas escolares; da saúde;

sociais/comunitárias; hospitalares; organizacionais etc. Porém, a área mais popular entre os psicólogos e o público leigo atendido é a psicologia clínica. Nela, destaca-se a possibilidade de utilização de testes para psicodiagnósticos como um instrumento de trabalho (quando o sujeito necessitar de uma avaliação específica), acolhimentos e orientações clínicas, psicoeducação de pacientes, trabalhos em grupos ou familiares etc.

O indivíduo que busca auxílio psicológico pode vivenciar uma série de características que requer o cuidado e a atenção do psicólogo, além das realidades psíquicas que deseja trabalhar em psicoterapia. Por exemplo, um indivíduo surdo: além dos sofrimentos psíquicos, há uma característica física que faz parte de sua identidade – a surdez. O psicólogo deverá ter atenção plena para esta e outras realidades do paciente para oferecer seu trabalho de maneira eficaz.

Desta forma, a compreensão da definição de surdos é primordial para todos os profissionais. Segundo Monteiro, Silva e Ratner (2016, p. 1) a surdez pode ser classificada como:

[...] redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons e pode ser classificada em dois tipos: perda auditiva condutiva, que se dá geralmente por obstruções da orelha externa como, tampões de cera, infecções no canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e perda auditiva neurosensorial, que compreende danos nas células ciliadas da cóclea.

Considerando as pessoas surdas, as causas, de acordo com Monteiro, Silva e Ratner (2016), são diversas, podendo ser congênitas (rubéola gestacional, falta de oxigênio durante o parto, medicações ingeridas durante a gestação, hereditariedade) ou adquiridas (consequências de otites, antibióticos mal consumidos, viroses).

Salientam Monteiro, Silva e Ratner (2016, p. 1):

As dificuldades que as pessoas surdas vivenciam dizem respeito à incapacidade de ouvir e, portanto, de se comunicar com a sociedade que ouve, pois eles não compartilham o mesmo canal de comunicação. Esta situação impede a integração total das pessoas surdas em suas famílias (se tratando de pais ouvintes não sinalizadores), e na sociedade, já que os relacionamentos sociais são estabelecidos primariamente por sons.

A concepção de surdez varia de acordo com a perspectiva adotada para analisá-la. Há duas perspectivas distintas e muito comuns de se compreender, sendo uma sob a abordagem biológica e a outra sob a abordagem social. Na perspectiva biológica, dá-se o nome de modelo clínico-terapêutico da surdez, na qual é compreendida pela ausência de audição, deficiência do aparelho auditivo, perda total ou parcial da audição. Na perspectiva social, o modelo é chamado de socioantropológico da surdez, considerando-a como uma característica do indivíduo, desconhecendo o caráter de deficiência, de falta de audição (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2007; MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016; PEREIRA; LOURENÇO, 2017). Esses autores ainda destacam a dicotomia de compreender a surdez nesses dois modelos existentes e definindo que a concepção mais utilizada atualmente na psicologia é a socioantropológica.

Segundo Pereira e Lourenço (2017, p. 6), o surdo encontra diversos enfrentamentos em sua vida em diversas áreas:

Na ordem médica encontram-se a questão da etiologia, do diagnóstico, e da cirurgia de implante coclear; na ordem linguística estão englobados os diferentes processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e/ou de sinais; na ordem educacional podemos citar as abordagens específicas para o surdo; na ordem terapêutica encontra-se o acompanhamento especial no campo da fonoaudiologia; na ordem social destacamos as dificuldades dos surdos de interagirem com os ouvintes; na ordem trabalhista enfatiza-se a dificuldade de conseguir um emprego e também a luta pelo aumento da “cota” de vagas para deficientes; e na ordem política encontra-se a luta pelos direitos dos surdos e para que a língua de sinais seja reconhecida.

Como afirmam Monteiro, Silva e Ratner (2016), o maior desafio encontrado pelos surdos envolve a comunicação com o mundo, que é constituída majoritariamente por ouvintes

A interação e o desafio ocorrem primeiramente no âmbito familiar, dependendo da maneira que esta família acolhe e lida com o fato de um dos membros ser surdo. Essa família pode manter resistências na aceitação e compreensão, negando a possibilidade do pleno desenvolvimento pessoal e interpessoal do familiar surdo. A dificuldade de comunicação se mantém por não dominarem a língua de sinais e o surdo não dominar a língua oralizada, causando fortes impressões na personalidade do surdo e, conseqüentemente, sua relação social afetada.

Como língua oficial dos surdos brasileiros, a Libras ganhou seu reconhecimento legal pela Lei 10.436 no ano de 2002. No artigo primeiro, destaca-se:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Assim, é pela Libras, como língua materna, que o surdo se comunicará e manterá uma interação com o mundo em que está inserido. A Libras possui características próprias, sendo desvinculada da língua ouvinte, além de possuir diferenciação de países e nacionalidades, tendo cada país sua própria língua de sinais (GESSER, 2009).

A Libras sofreu fortes influências culturais, sendo enriquecida em cada região brasileira. Como língua, possui suas regras de gramática próprias, suas características específicas e técnicas para ser considerada língua e não linguagem, gestos ou mímica (GESSER, 2009).

Surge um impasse ao se deparar com a realidade profissional dos psicólogos clínicos brasileiros que atuam em psicoterapia: sua intervenção é majoritariamente pela língua portuguesa oralizada (PEREIRA; LOURENÇO, 2017).

Tornou-se comum o crescimento e desenvolvimento dessa atividade profissional no Brasil nas décadas de 60 e 70, porém os surdos até a atualidade não sentiram grandes

contribuições por estarem excluídos desses benefícios propostos com a justificativa de que os surdos não eram o público adequado, além da desqualificação comunicacional dos profissionais para atender a demanda surda (PEREIRA; LOURENÇO, 2017).

Pereira e Lourenço (2017, p. 20) ainda afirmam que a maioria dos profissionais se desinteressa pelo atendimento de pessoas surdas por não dominar e entender a Libras. Porém, não basta conhecer somente a língua de sinais:

[...] para ser um psicólogo clínico competente para atender surdos, a apropriação da língua de sinais é inevitável. E esta apropriação não se resume apenas a possibilidade de comunicação ou de melhor comunicação com o paciente, mas a apropriação das vivências, dos obstáculos, da história dessa população (PEREIRA; LOURENÇO, 2017, p. 20).

Para realizar um atendimento psicológico de maneira profissional e eficiente – independente da área de atuação – o psicólogo levará em consideração seu Código de Ética. Neste, encontram-se regras a serem seguidas e situações a serem evitadas, para manter uma postura ético-profissional ílibada, frente a vida que está sendo submetida a tratamento.

No segundo parágrafo dos Princípios Fundamentais deste mesmo Código, determinado pelo Conselho Federal de Psicologia (2005, p. 7), decreta:

O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Destacando as características deste atendimento, Bock, Furtado e Teixeira (2008) relacionam as características da psicoterapia, como uma forma de atendimento impregnada de técnicas científicas para levantamento de dados suficientes, através de entrevistas psicológicas. Ora, tais entrevistas ocorrem de maneira verbalizada majoritariamente. Há contextos comportamentais não-verbais inerentes, mas sua grande maioria conteudista, prevalece de maneira verbal: a fala.

Considerando que há uma porcentagem da população brasileira que não se comunica nessa modalidade de comunicação oralizada, presume-se que esses fiquem excluídos de tratamento psicológico, pois a maioria dos psicoterapeutas não domina ou não compreende a língua de sinais utilizada para a comunicação dos surdos (PEREIRA; LOURENÇO, 2017).

Segundo o IBGE (2010), há uma população constituída por 9.717.318 surdos no país. Uma população considerável e que a maioria não se beneficia das propostas profissionais da psicologia clínica pelo despreparo profissional sobre língua de sinais e desinteresse no atendimento a esse público (PEREIRA; LOURENÇO, 2017).

Sabendo das diversas características que compõem a postura do profissional de psicologia, faz-se necessário trazer à tona os detalhes presentes na relação terapêutica com um paciente/cliente surdo. Enquanto profissional, o psicólogo deve promover saúde mental a toda vida humana que necessite e busque seus cuidados, respeitando seu código de ética, seu compromisso e juramento profissional. Porém, nem todos estão aptos a contribuir com a



saúde mental de uma parcela minoritária da sociedade, visando a dificuldade de manter comunicação com indivíduos surdos.

A partir da discussão apresentada, questiona-se: Quais atitudes poderiam ser tomadas para amenizar o dilema do surdo ter dificuldades de encontrar psicoterapeutas adequadamente capacitados para tê-los, sem ferir a ética, o sigilo, a posição profissional e eficaz que a psicoterapia mantém? O que a literatura aponta com relação à temática?

Assim, o objetivo da presente pesquisa é realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o atendimento psicoterapêutico da pessoa com surdez a partir da literatura nacional.

## Método

A pesquisa será de caráter qualitativo que, de acordo com Fonseca (2002, p. 20) compreende-se uma pesquisa que “se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Utilizando-se inicialmente da revisão bibliográfica para coletar e levantar conteúdos essenciais de artigos científicos publicados por outros autores em plataformas digitais, como: *Scielo*; *PePsic* e Periódicos Capes, Fonseca (2002) descreve como tal levantamento de materiais e conteúdos devem ser feitos de maneira sistemática, a fim de não contradizer o trabalho como um todo, buscando conhecer o que já se sabe sobre o assunto.

Gil (2008) garante que a pesquisa bibliográfica resulta numa eficiente verificação panorâmica dos dados já coletados, permitindo que os fenômenos sejam analisados pelo pesquisador de modo mais amplo, principalmente quando estes fenômenos ocupam distâncias físicas significativas para a pesquisa ocorrer diretamente.

Dessa forma, de acordo com os aspectos de uma pesquisa bibliográfica, esse estudo seguiu os seguintes procedimentos:

1ª Etapa: Os descritores foram definidos, respeitando os objetivos e o tema da pesquisa, sendo estes: Psicologia; Surdez; Psicoterapia; Deficiência Auditiva; Atendimento Psicológico.

2ª Etapa: Leitura dos títulos e palavras-chave de todos os resultados encontrados nas bases de dados *Scielo*, *PePsic* e Periódicos Capes.

3ª Etapa: Seleção e exclusão criteriosa dos materiais pesquisados, levando em consideração a relevância perante os objetivos e o tema da pesquisa. Os estudos que não corresponderam, foram excluídos. Foram selecionados apenas artigos escritos em português.

4ª Etapa: Categorizar os estudos em: Participantes, intervenções, objetivos e resultados.

No *site Scielo*, surgiram 30 artigos com os descritores "Psicologia e surdez" e 9 artigos com "Psicologia e Deficiência Auditiva". Nenhum foi selecionado. Com os demais descritores não obtiveram nenhum resultado. (Total= 39 artigos, nenhum selecionado).

No *PePsic*, os descritores "Psicologia e Surdez" renderam um total de 8 artigos encontrados, sendo selecionado apenas 1. Com "Psicologia e Deficiência Auditiva" apenas 1 foi encontrado e este foi selecionado para compor a análise. Os demais descritores não apareceram resultados. (Total= 9 artigos, 2 selecionados)

No Periódicos Capes, todos os descritores usados apareceram resultados, mas apenas 3 (ao todo) foram selecionados: "Psicologia e Surdez" apareceram 151 artigos, salvando apenas

1 para o trabalho. "Psicoterapia e Surdez", 13 artigos, nenhum selecionado. "Psicologia e Deficiência Auditiva", 235 artigos, 2 selecionados. "Psicoterapia e Deficiência Auditiva", 8 artigos, nenhum selecionado. "Atendimento Psicológico e Surdez", 36 artigos, nenhum selecionado. "Atendimento Psicológico e Deficiência Auditiva", 44 artigos, nenhum selecionado. (Total: 487 artigos, 3 selecionados).

Dentre o total de artigos encontrados nas plataformas (535 artigos), 34 pareciam se adequar aos critérios da pesquisa, definidos pelo método adotado. Porém, apenas 5 puderam ser utilizados na composição deste presente trabalho, levando em consideração a seleção criteriosa das etapas do método utilizado.

Tabela 1 – Base de dados online consultadas para levantamento de literatura, palavras-chave utilizadas quantidade de artigos encontrados e quantidade de artigos selecionados para o trabalho

Base de dados consultada	Palavras chaves	Nº de artigos encontrado	Nº de artigos selecionado
		s	s
Scielo	Psicologia e Surdez	30	0
Scielo	Psicoterapia e Surdez	0	0
Scielo	Psicologia e Deficiência Auditiva	9	0
Scielo	Psicoterapia e Deficiência Auditiva	0	0
Scielo	Atendimento Psicológico e Surdez	0	0
Scielo	Atendimento Psicológico e Deficiência Auditiva	0	0
Pepsic	Psicologia e Surdez	8	1
Pepsic	Psicoterapia e Surdez	0	0
Pepsic	Psicologia e Deficiência Auditiva	1	1
Pepsic	Psicoterapia e Deficiência Auditiva	0	0
Pepsic	Atendimento Psicológico e Surdez	0	0
Pepsic	Atendimento Psicológico e Deficiência Auditiva	0	0
P. Capes	Psicologia e Surdez	151	1
P. Capes	Psicoterapia e Surdez	13	0
P. Capes	Psicologia e Deficiência Auditiva	235	2
P. Capes	Psicoterapia e Deficiência Auditiva	8	0
P. Capes	Atendimento Psicológico e Surdez	36	0
P. Capes	Atendimento Psicológico e Deficiência Auditiva	44	0

Fonte: Elaboração própria.

## Resultados e discussão

Com base nos 5 artigos elegidos para análise (2 sendo caracterizados como revisão bibliográfica, 1 como estudo de caso e 2 sendo pesquisa de campo), identificou-se uma ligação de informações entre si, principalmente aos assuntos referentes aos desafios: comunicação do surdo; falta de interação social; dificuldades em lidar com limites sociais; necessidade de acesso às políticas de saúde, principalmente à psicológica; sofrimentos psíquicos vivenciados durante todo o desenvolvimento do surdo, prevalência de atendimento psicológicos a surdos oralizados

ou que tenham capacidades de comunicação em português, que tenham implante coclear ou que contenham a presença do intérprete como mediador das pesquisas.

Também foi possível identificar possibilidades de tratamento: psicoterapia, utilização da Libras, tratamentos psicológicos idênticos aos dos pacientes ouvintes.

As categorias apresentam informações pertinentes, como: caracterização dos estudos de revisão bibliográfica; procedimentos metodológicos; desafios vivenciados pelos surdos; possibilidades de intervenção psicoterapêutica com surdos.

## **Caracterização dos estudos de revisão bibliográfica**

Santos e Silva (2019) abordaram a surdez na atualidade com o viés na perspectiva do surdo, com o objetivo de discutir a influência de fatores, como a comunicação, gênero, nível escolar e características da surdez que possivelmente poderiam desencadear ansiedade nas pessoas surdas. Os resultados destacaram forte relação entre a ansiedade resultante da dificuldade da comunicação e a característica da surdez dos indivíduos, necessitando de recursos linguísticos adequados para amenizar tal sofrimento psíquico.

As influências do nível educacional e de gênero foram identificadas como fatores externos ao indivíduo, mas que corroboram para a sua ansiedade. Mesmo estando presente entre todas as pessoas, a ansiedade possui desencadeadores específicos no surdo, necessitando de preparo de profissionais - como os psicólogos - e familiares para amenizar os sintomas gerados pela ansiedade (SANTOS; SILVA, 2019).

Os autores Bisol, Simioni e Sperb (2007) fizeram um recorte temporal entre 1995 e 2005 para avaliar pesquisas no campo da psicologia que pudessem contribuir no estudo da surdez, com o objetivo de observar criteriosamente os seguintes aspectos: qual conceito sobre surdez é adotado pelos psicólogos, qual temática a psicologia mais se debruçou para produzir conteúdos científicos, quais materiais seriam encontrados dentro do período delimitado dos anos de 1995 e 2005. Os resultados revelaram que os psicólogos adotam com maior prevalência o modelo socioantropológico para compreender a surdez. As temáticas que mais possuem contribuições da psicologia são as sobre linguagem e língua, desenvolvimento cognitivo e relações familiares.

## **Intervenções: procedimentos metodológicos**

No estudo de Neuber, Do Valle e Palamin (2008) segue uma pesquisa para avaliar os conteúdos emocionais e as dificuldades enfrentadas por adolescentes surdos na relação família no período da adolescência. Participaram 8 adolescentes surdos (graus variados entre leve e moderado) com seus respectivos pais por meio da aplicação individual do Teste do Desenho em Cores da Família (TDFC), com o objetivo de visualizar panoramicamente a estrutura familiar e suas disfuncionalidades através de sua percepção pessoal destacada no desenho em cores da família. Os resultados foram levantados e apontados primeiramente como panorama geral da relação familiar do adolescente: dificuldade de comunicação do adolescente com perda auditiva, vivência de conflitos, afeição e integração.

A inadequação da comunicação é pela falta de diálogo dos pais com o adolescente, gerando uma carência de informações ao abordar assuntos específicos como a sexualidade, pois os genitores acreditam que a televisão e a escola já cumprem e sanam as necessidades de informação deste adolescente. Sobre o uso de drogas, há comentários dos pais somente quando há questões pontuais e significativas entre vizinhos, familiares ou amigos com dependência química.

Um conflito presente nos pais é a dificuldade em lidar com a fase da adolescência e a dificuldade da deficiência auditiva dos filhos, considerado conflito no subsistema parental. Essa experiência de tentar lidar com essa realidade faz com que sintam medo e insegurança, enquanto o filho adolescente se sente reprimido e dependente de seus pais (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008).

Um fator de rivalidade pôde ser visto entre os filhos adolescentes, para conseguir a atenção dos pais, no subsistema fraternal: os irmãos sentem ciúmes pelo filho com deficiência auditiva receber toda atenção e cuidado dos genitores, enquanto que esse adolescente se sente inferior por possuir deficiência auditiva.

A afetividade familiar pouco existe ou é, de fato, inexistente. Os membros vivem isolados entre si, ocupados com seus afazeres. Em vários desenhos, os integrantes da família encontram-se distantes um do outro. A dimensão de individuação apresentou poucas alterações pelo fato de os membros ocuparem e desempenharem papéis individualizados, ou seja, não há muita interferência na vida dos outros. Esse fator dificulta a inter-relação, comunicação, manifestações afetivas e integração familiar. Mostrou-se harmonia nas divisões de papéis, ou seja, os pais assumem a liderança familiar e os filhos não são delegados a funções de responsabilidade. A vivência de regras apresentou-se em normalidade, sendo estabelecidas e respeitadas pelos membros.

À autoestima, não houve resultados depreciativos, porém entende-se que o adolescente possui diminuição dessa perspectiva por ter a deficiência auditiva, ou seja, não depende somente do fator familiar para estar elevada ou abaixo da normalidade. Por ser o único a conviver com a deficiência em seu ambiente familiar, a autoestima desse adolescente terá influência dessa característica específica (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008).

Thomaz e Freitas (2017) realizaram um estudo de caso com uma entrevistada surda que recebe o nome fictício de Fátima e buscam retratar, através da análise fenomenológica, a experiência de surdez para essa participante de 56 anos, mas principalmente a experiência de seu primeiro contato com a língua de sinais depois de adulta. Foi utilizada uma única entrevista aberta no estudo de caso para obterem informações através do relato da participante, contando com a participação de um intérprete de Libras para que a entrevista ocorresse. Os pesquisadores fizeram uma gravação em áudio do intérprete. Após transcrita, solicitaram que a participante aprovasse a tradução para minimizar possíveis equívocos em seu relato.

A participante relata sobre sua infância – sendo conteúdo analisado como o primeiro grupo dos resultados – era permeada de falta de sentido, não havia comunicação de nenhum de seus familiares, sentia o vazio e a solidão. Recordava-se de sua avó, que não se importava e nem tentava se comunicar com a neta. Não havia difusão e propagação da língua de sinais, por isso não obteve nenhuma forma de comunicação com sua família, além dos gestos repetitivos que criaram entre si. A vivência numa família toda ouvinte fez com que a participante crescesse sem o mínimo de estímulos pessoais e sociais necessários.

Um relato de sua infância fez refletir o quanto se sentia sozinha, principalmente quando tentava interagir com as outras crianças. Esforçava-se em imitá-las, principalmente nos gestos labiais e não compreendia o motivo de estarem debochando e nem o motivo da entrevistada estar imitando-as. Essas imitações perpetuaram na vida da entrevistada, não somente no contexto linguístico, mas também no pessoal, quando decide se casar para imitar os padrões impostos pela sociedade. Este casamento não era considerado cheio de amor pela entrevistada. Seu marido, também surdo, não a amava. Essa falta de amor era recíproca na relação. As imitações que a entrevistada se propõe a seguir são tentativas de inserir-se na sociedade, ser aceita e acolhida. Na escola da entrevistada, o método de ensino era totalmente verbalizado. Os alunos eram obrigados a aprender a oralizar, mesmo que às imitações, sem entenderem o que estavam fazendo. Era uma experiência totalmente desprovida de sentido e de entendimento. Por dez anos estudando na mesma escola, sentia-se vazia, sem entender as frases em português (THOMAZ; FREITAS, 2017).

A entrevistada relata que seus pensamentos eram descontextualizados de sua tentativa de fala, não conseguia compreender. Seu acesso à língua de sinais foi apenas quando já era adulta. Os sentimentos de repressão eram comuns na infância. Muitos adultos a repreendiam quando tentava interagir com o mundo, utilizando seus outros sentidos como o olfato. Essas tentativas eram motivos de retaliações e impedimentos de poder compreender o ambiente ao seu redor (THOMAZ; FREITAS, 2017).

A incompreensão de si, dos outros e do mundo torna-se comum na vida da entrevistada. Aos 37 anos, a participante decide retornar aos estudos, mesmo que passando por dificuldades e enfrentamentos sociais, e resolve criar um grupo de surdos com umas amigas com o objetivo de interagirem e trocarem experiências a respeito da surdez e da Libras. Relata o quanto foi importante essa iniciativa, pois percebeu que muitos indivíduos passam pelas mesmas dificuldades em suas vidas e que, no grupo podem buscar apoio, compreensão, trocas de experiências e acolhimento.

Retornando aos estudos, a participante teve grandes dificuldades de adaptação, por não saber muito sobre Libras, menos ainda em ler e escrever, pois só havia chegado até a quarta série do ensino fundamental. Além das dificuldades pessoais, teve que enfrentar impasses sociais em uma sociedade ouvinte. Alunos e professores a desencorajavam, alegando que não precisava mais estudar e que essa decisão seria motivo de grandes sofrimentos (THOMAZ; FREITAS, 2017).

O segundo grande grupo de resultados analisado por Thomaz e Freitas (2017) é caracterizado pelo despertar de sentido na vida da entrevistada. Quando esta tinha 40 anos, descobriu o início de um curso de instrutores de Libras, que tinha o objetivo de inserir os surdos na metodologia de ensino da língua. Esse foi seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais. Seu sentido da vida começou a mudar. Tudo era um reaprendizado, com conteúdos claros, concisos, coerentes. Sentiu-se emocionada em poder se desenvolver de sua maneira, podendo expressar-se e interagir com o mundo através de sua própria língua.

Seu relato apresenta um recomeço, superando todo o tempo perdido e começando uma nova vida repleta de sentido. Todas as palavras ganhavam o real significado, o mundo começa a se encaixar com suas vivências e pensamentos, podendo se sentir pertencente e acolhida.

Após essa descoberta, decide cursar Pedagogia. Enquanto cursava sua graduação, ganha uma bolsa de estudos em troca de contribuir com aulas de Libras. No primeiro semestre não contava com o auxílio de um intérprete. Quando este chegou, sentiu uma divisão entre ela e o professor, pois não sabia se focava no professor oralizado ou no intérprete que passava as informações em Libras. Após Pedagogia, a entrevistada cursou Letras/Libras e enfim pôde compreender melhor o mundo na qual estava inserida (THOMAZ; FREITAS, 2017).

A entrevistada destaca a importância de crianças terem diagnóstico precoce e receberem educação com os estímulos majoritariamente visuais. Quando esta estiver dominando Libras, poderá se sentir apta a aprender sua segunda língua, o português, seja falado ou escrito. O surgimento de sentido fez com que suas perguntas sobre a vida diminuíssem (THOMAZ; FREITAS, 2017).

Os atendimentos de grupoterapia de Silva, Paiva e Silveira (2012), foram feitos com crianças entre 7 e 10 anos, que possuem deficiência auditiva de grau severo e utilizam da comunicação gestual e leitura labial. As mães das crianças, entre 25 e 40 anos, também receberam intervenções psicológicas em grupo. Esse trabalho foi desenvolvido no período de 8 meses (abril a novembro de 2009), sendo os encontros semanais com duração de 50 minutos cada. As estagiárias analisavam o decorrer das sessões e transcreviam um relatório após o término de cada encontro. A análise foi feita pelos relatórios que descreviam o desempenho das mães e crianças durante as intervenções psicológicas. Pode-se perceber mudanças de comportamento e evidências de sua realidade psíquica. Para auxiliar na análise, foi escolhida a abordagem psicanalítica.

No início das sessões, Silva, Paiva e Silveira (2012) observaram que as crianças se contiveram perante os limites estabelecidos no contrato terapêutico. Esse comportamento de respeitar as regras impostas pelos adultos contradiz a queixa principal das mães a respeito dessas crianças. Também foi possível observar a socialização das crianças através das brincadeiras.

Com o decorrer das sessões, as crianças começaram a demonstrar maior autonomia no processo de brincar, escolhendo o que desenhar ou o que iriam jogar com as estagiárias. Dentre as três crianças, uma se destacava por não interagir tanto, até a terceira sessão de grupoterapia, na qual começou a resistir seus impulsos e a respeitar mais as regras sociais. Ressalta-se a importância de se ter grupoterapia de crianças com deficiência auditiva, para poderem elaborar seus conflitos de forma lúdica, permitindo simbolizar seus conflitos, angústias e alegrias, além de compreender a existência de limites e regras.

Enquanto as crianças eram atendidas, Silva, Paiva e Silveira (2012) exerciam atendimentos grupais com as mães das crianças. Percebeu-se recorrentes casos de angústias e medos contínuos através de comportamentos e falas durante as sessões. Também era comum surgir a ansiedade em lidar e aceitar a deficiência dos filhos, pois se sentiam culpadas ou perdidas com o procedimento de cuidar de uma criança com deficiência auditiva. Além das cobranças pessoais, vinham as cobranças externas, revelando a grande necessidade de tratamento das mães que possuem filhos com deficiência para cuidá-las e acolhê-las em situação de extrema necessidade, conflitos e sentimento de culpa.

A grande dificuldade apresentada pelas mães na educação desses filhos, foi na imposição de limites. Com a perspectiva de que vão superar a realidade da deficiência se oferecerem todas as exigências dos filhos, as mães não se preocupavam com a necessidade de

seus filhos vivenciarem experiências de frustração, impossibilitando-os de experienciarem a realidade, de amadurecerem e entenderem que há limites (SILVA; PAIVA; SILVEIRA, 2012).

## Desafios vivenciados pelos surdos

A maior privação e dificuldade que o surdo vivencia é no seu contexto de comunicação com o mundo, pois nem todos os ouvintes dominam a língua de sinais. Muitos surdos se adequam com a leitura labial, escrevem em língua portuguesa o que desejam expressar, mas não se torna uma comunicação eficiente, com trocas de informações, afetos e sentimentos; pois sempre há a preocupação de estarem sendo compreendidos, gerando fortemente sintomas ansiosos, podendo chegar ao transtorno de ansiedade generalizada ou o transtorno de ansiedade social (SANTOS; SILVA, 2019).

Essa dificuldade na comunicação torna-os distanciados da sociedade, sem interações e vínculos sociais, podendo ocorrer dentro do próprio convívio familiar, por não estimularem a comunicação, percepção de emoções e trocas de vivências (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008).

É comum vivenciarem angústias, solidão, incompreensão, abandono, medo, ansiedade, estresse. Caso haja uma compreensão utilizando a comunicação adotada pelo surdo, a ansiedade vivenciada tende a reduzir, aumentando sua autoestima, autonomia, a saúde mental, o autoconhecimento e conhecimento de mundo, apropriação da cultura surda – ganhando sentido para o modo de viver no mundo (SANTOS; SILVA, 2019; NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008; THOMAZ; FREITAS, 2017; SILVA; PAIVA; SILVEIRA, 2012).

A psicoterapia, nesse aspecto, vivenciada de maneira assertiva, tende a proporcionar essa qualidade de vida na pessoa surda. Porém, com a falta de compreensão dos profissionais da psicologia sobre Libras, torna-se inacessível a produção de novos conhecimentos que abordem psicologia e surdez e, mais do que isso, o tratamento psicoterápico dessa população.

Como as pessoas ouvintes, a família das pessoas surdas também é extremamente importante no que tange à estimulação e desenvolvimento do indivíduo. É na família que as primeiras relações sociais iniciam e ganham características desse envolvimento social no decorrer do desenvolvimento do indivíduo (SANTOS, SILVA, 2019; NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; BISOL, SIMIONI, SPERB, 2007).

Foi possível analisar que as famílias que possuam algum parente surdo (principalmente os filhos) tendem a reforçar o isolamento social, dificultando a acessibilidade e interação dessa pessoa com os demais indivíduos surdos ou ouvintes (THOMAZ; FREITAS, 2017). Além da exclusão social, nota-se uma incapacidade dos familiares em exercerem papéis que demonstrem limites, tanto morais quanto financeiros (SILVA; PAIVA; SILVEIRA, 2012). A justificativa que as famílias relatam é de tentarem prevenir os parentes surdos a profundos sofrimentos, impedindo-os que sofram através de medidas protetivas, como a exclusão social (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008).

Outra característica é de se sentirem culpados pelo indivíduo ser surdo, impossibilitando de que haja limites, pois esses familiares acreditam que não podem privar o surdo de qualquer coisa que este queira, já que não possui o sentido auditivo. Dão ao surdo tudo o que desejar, percebendo grande dificuldade de compreensão de normas sociais simples de

limites e autoridades, muito perceptível em crianças e adolescentes surdos (SILVA; PAIVA; SILVEIRA, 2012).

A família do surdo deve estar atenta às suas necessidades que se alternam com as fases do desenvolvimento e as necessidades advindas da surdez, como adaptações ao lar, da comunicação e modo de ver o mundo. A falta de diálogo da família com o indivíduo surdo mostra-se comum, tanto para assuntos enfrentados como delicados (sexualidade, uso de drogas dos adolescentes etc.), quanto para assuntos corriqueiros (como foi o dia, o que deseja fazer no futuro etc.), devido a muitos familiares não saberem a língua de sinais utilizada pelo surdo. Essa falta de diálogo, segundo os estudos, resulta em uma falta de afetividade entre os membros da família. Os surdos vivenciam sentimentos de dependência e insegurança constantes, quando a família não confia que estarão seguros ao sair de casa, por exemplo, pelo fato de serem surdos.

Os surdos que possuem irmãos enfrentam o conflito de quererem ter a mesma liberdade, confiança e independência que estes experimentam. Independente da idade, a família mostra características de superproteção com o familiar surdo, por acharem que este é frágil e incapaz, devido à sua surdez. O adolescente surdo aspira por momentos de liberdade, nos quais não necessite de cuidados ininterruptos dos familiares e que desenvolva atividades compatíveis e esperadas pela sua idade. Já a criança surda revelou-se uma necessidade de aprender limites, entender autoridade e subordinação (NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012).

Um fator de extrema relevância é da família que encontra dificuldades de aceitação em ter um familiar surdo, dificultando o diagnóstico, tratamento e educação na cultura surda. Pela dificuldade do surdo se desenvolver, costuma-se perceber atrasos na comunicação, aprendizagem, apropriação de sentido do mundo, autoconhecimento etc. A manutenção e insistência da família em interagir com o familiar surdo através da cultura ouvinte, apenas torna-se um agravo no desenvolvimento sadio em todos os aspectos do indivíduo surdo. Quanto mais cedo a família se adaptar às necessidades desse familiar surdo (diagnóstico, aprendizagem em Libras, adaptações do lar para a inserção desse parente) maiores são os resultados em todos os aspectos de seu desenvolvimento, como aprendizagem, convívio pessoal e social, adequação na cultura surda, etc.

A família deve compreender a percepção que o surdo demonstra durante a interação com o meio, desenvolvendo aprendizagem inter e intrapessoal: os sentidos de visão, tato e olfato estarão plenamente desenvolvidos e devem ser estimulados para gerar interação deste surdo com o meio em que vive.

Dessa forma, os estudos demonstraram resultados significativamente efetivos no trabalho de psicoterapia familiar, mesmo que as intervenções ocorressem de maneira individual (filhos surdos e pais ouvintes): as crianças aprenderam a se relacionar com o meio através dos limites impostos em terapia e os pais puderam ter sua culpa, ansiedade e preocupação reduzidos ao elaborar seus conflitos em grupo (SANTOS, SILVA, 2019; NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; BISOL, SIMIONI, SPERB, 2007).

Notou-se a extrema importância de o indivíduo receber o atendimento de saúde pautado em suas necessidades enquanto surdo, principalmente a psicologia no serviço de psicoterapia, pois o surdo tem experiências sintomáticas de ansiedade, solidão, medo, depressão, evitação social, etc. O sofrimento psíquico é gerado pela vivência de sua realidade



de maneira solitária, sem atendimento qualificado para sua necessidade. Visto que os sofrimentos dos surdos são praticamente idênticos aos dos pacientes ouvintes que buscam tratamento psicoterapêutico, percebeu-se que a inacessibilidade de tratamento se dá no aspecto comunicativo (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2007).

As pesquisas analisadas puderam contar com a participação de pessoas surdas, mas que tinham capacidades de comunicação verbal – fala, escrita ou leitura labial. Os que não possuíam essa capacidade, necessitaram de uma mediação do intérprete de Libras, na qual reflete-se a quebra de sigilo no percurso da atuação psicológica. O intérprete que mediou a pesquisa teve de transcrever ao português todo o relato da entrevistada surda e, após a vivência da entrevista, exige-se uma confirmação para saber se o relato foi transcrito na íntegra (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008).

Notou-se que, se o psicólogo dominasse a língua de sinais, possivelmente a intervenção teria uma facilidade e conforto maiores, tanto ao paciente surdo quanto ao psicólogo. Os surdos que foram atendidos pelos cientistas da psicologia não tiveram a comunicação em sua língua usual. Estudos tiveram como exigência que o surdo dominasse a linguagem verbal para participar do experimento, pois os psicólogos não sabem a Libras e a metodologia das atividades seria oralizada. Os surdos devem se adaptar às capacidades desses profissionais para receberem o atendimento necessário (NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; THOMAZ, FREITAS, 2017).

Percebe-se uma preferência dos psicólogos por pacientes surdos que dominem a linguagem oral (NEUBER; DO VALLE; PALAMIN, 2008). Reforçou-se a necessidade de o psicólogo dominar e compreender a língua de sinais para manter conversação adequada e produzir uma intervenção eficaz nos pacientes surdos (SANTOS, SILVA, 2019; NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; BISOL, SIMIONI, SPERB, 2007).

## **Possibilidades de intervenção psicoterapêutica com surdos**

De acordo com as queixas levantadas e tratadas nos artigos, fez-se a análise de que não há diferenciação entre sintomas, vivências e grau de sofrimento psíquico, ou seja, não há diferença se o paciente for surdo ou ouvinte, mas que possui sofrimentos psíquicos. Tais queixas são normalmente encontradas em psicoterapias por pacientes ouvintes e, conseqüentemente, a forma de tratamento psicoterapêutico também não se diferencia pelo paciente que é surdo. Respeita-se a singularidade, a especificidade do paciente, mas a queixa e possível tratamento do paciente surdo é tão parecida quanto a do paciente ouvinte. A única diferença que deve haver entre a intervenção terapêutica com um paciente surdo é a de acessibilidade na comunicação: o psicoterapeuta facilitaria o tratamento se compreendesse a língua de sinais utilizada na comunicação do paciente surdo, ocorrendo maior vínculo terapêutico e resultados eficazes, como redução de ansiedade, sentimentos de solidão e incompreensão e aumento de autoconhecimento, apropriação do mundo e de si mesmo, favorecimento nas relações sociais, etc. (SANTOS, SILVA, 2019; NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; BISOL, SIMIONI, SPERB, 2007).

Recomendou-se a inclusão do psicoterapeuta na cultura surda, compreendendo a singularidade do surdo e, principalmente, sua forma de se comunicar com o mundo (SANTOS,

SILVA, 2019; NEUBER, DO VALLE, PALAMIN, 2008; THOMAZ, FREITAS, 2017; SILVA, PAIVA, SILVEIRA, 2012; BISOL; SIMIONI; SPERB, 2007).

## Considerações finais

As pesquisas revelaram grandes dificuldades do surdo vivenciar sua singularidade numa sociedade majoritariamente constituída por ouvintes totalmente despreparada para compreendê-los. A Psicologia se mostraria mais eficaz promovendo intervenções assertivas e inclusivas nas vidas desses indivíduos em qualquer fase do desenvolvimento. Tanto em crianças e adolescentes, quanto em adultos, a Psicologia poderia contribuir positivamente para a aceitação da identidade surda; o acolhimento dos familiares; auxiliar nos conflitos que o surdo vivencia frequentemente e intensamente consigo mesmo e com a sociedade.

Foi possível identificar que o tratamento com esse público não possui nada de diferente dos atendimentos psicoterapêuticos vivenciados pelo público ouvinte. Apenas a forma de comunicação deve ter coerência entre psicólogo e paciente/cliente a fim de garantir uma harmonia enquanto ocorre o tratamento. Recomenda-se uma imersão do profissional de psicologia clínica na cultura surda, mantendo contato frequente com a comunidade surda e buscando cursos de aprendizagem e aperfeiçoamento de conversação em Libras para sanar suas necessidades em psicoterapia.

Com os 34 artigos encontrados (15 sendo revisão bibliográfica, 16 sendo relatos de pesquisa empírica e 3 como relatos de experiência) dão a compreender a extrema necessidade de se produzir mais conhecimentos a respeito da psicologia relacionada à surdez no Brasil. Evidencia-se que tais conhecimentos podem ser adquiridos com pesquisas aplicadas e estudos de caso, utilizando da Libras como forma de comunicação com o surdo.

Como influência no desenvolvimento da pesquisa, tendo o pesquisador na posição de ouvinte, sentiu-se a necessidade da presença e da opinião e do viés de algum surdo, para deixar informações mais relevantes e pertinentes referentes à pessoa surda no desenvolvimento dos artigos.

Vale ressaltar a extrema necessidade da Psicologia em todas as suas abordagens, formas de intervenções e técnicas terem esse olhar atento à inclusão de pessoas surdas, não somente na área clínica. Fornecer acesso e inclusão das pessoas surdas deve ser um compromisso e responsabilidade humanos do Psicólogo, independente de sua área de atuação (clínica, organizacional, hospitalar, da saúde, comunitária etc.) ou de sua abordagem teórica. Tal acesso pode ser potencializado em parceria com diversos outros profissionais que proporcionarão mais participação dos surdos em diversas áreas, setores e situações em que esses indivíduos estejam.

## Referências

BOCK, A.M.B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.D.L.T. **Psicologias**. Ed. 14, São Paulo: Saraiva, 2008.

BISOL, C.A; SIMIONI, J; SPERB, T. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 3, p. 392-400, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a07.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5626. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei\\_n\\_10\\_436\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2002\\_15226896225947\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, Resolução n.º 10/05, 2005. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo\\_etica1.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica1.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2021.

DAVIDOFF, L.L. **Introdução à Psicologia**. Ed. 1, São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GESSER, A. **Libras? Que Língua é Essa?** Ed. 1, São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. 6, São Paulo: Atlas S.A, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Deficiência Auditiva**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=&ind=4643>>. Acesso em: 18 maio 2021.

MONTEIRO, R; SILVA, D.N.H; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n.º esp., p. 1-7, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne210.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

NEUBER, L.M.B; DO VALLE, T.G.M.D; PALAMIN, M.E.G. O Adolescente e a Deficiência Auditiva: As Relações Familiares Retratadas no Teste do Desenho em Cores da Família. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 18, n. 3, p. 321-338, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v18n3/11.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

PEREIRA, B.A.M; LOURENÇO, L.M. Surdez e Psicologia Clínica: Contribuições de Literatura. **Psicologia.pt**, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2017. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1118.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

Lucas Alexandre Jorge; Elaine Cristina Gardinal Pizato;  
Viviane Rodrigues.

SANTOS, F; SILVA, J.P. Ansiedade entre as pessoas surdas: um estudo teórico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 1, p. 143-157, 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n1/11.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, N. M; PAIVA, F. C; SILVEIRA, C. A. B. Grupoterapia e Deficiência Auditiva Infantil: Trabalhando com Mães e Crianças. **Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, v. 13, n. 2, p. 56-67, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v13n2/v13n2a07.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

THOMAZ, A.G; FREITAS, J.L. A Experiência de Mundo de uma Surda ao Aprender Libras: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Estudo e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 25-45, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/34763/25529>>. Acesso em: 25 maio 2021.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 34, p. 187-203  
set./dez. 2022.

# Gestão de canteiro de obras: diretrizes para capacitação na construção civil

## *Construction site management: guidelines for training in civil construction*

Felipe da Conceição Dias\*  
Maria Iaponeide Fernandes Macêdo\*\*  
Paula de Castro Brasil\*\*\*  
Gisele Duarte Caboclo Antolin\*\*\*\*

### Resumo

Este artigo, decorrente de um estudo de caso com abordagem qualitativa, teve por objetivo propor diretrizes para um programa de capacitação da mão de obra nas atividades da construção civil, para empresas de pequeno porte, tendo como foco a segurança do trabalho. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica das principais normas de segurança e realizado um estudo de caso em um canteiro de obras de uma construtora. A partir das análises realizadas *in loco* e das entrevistas com os colaboradores, foi observada a necessidade de propor um programa de treinamento específico que contemplasse os cargos e serviços. Os resultados da pesquisa revelaram a necessidade do comprometimento de todos os envolvidos no canteiro com as normas vigentes e treinamentos para a eficácia da segurança no trabalho. Destaca-se ainda a importância de responsável técnico para a implantação do programa de treinamento e do seu acompanhamento visando a mitigação de riscos no canteiro de obras.

**Palavras-chave:** Canteiro de obra; Capacitação; Construção civil; Segurança do trabalho.

---

\* Estudante de graduação em Engenharia de Produção da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), RJ, Brasil; E-mail: [1414441004@uezo.edu.br](mailto:1414441004@uezo.edu.br)

\*\* Doutorado em Físico-Química de Materiais pela Universidade Estadual de Campinas-SP; Professora da Faculdade de Ciências Exatas e Engenharias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus Zona Oeste (UERJ-ZO); Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais, ministrando a disciplina Tecnologia dos Compósitos e no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental; Coordena o Grupo de Pesquisa em Materiais Avançados, Nanotecnologia, Energia e Meio Ambiente no Laboratório de Processos Industriais e Nanotecnologia (LPIN), RJ, Brasil; E-mail: [mariamacedo@uezo.edu.br](mailto:mariamacedo@uezo.edu.br)

\*\*\* Doutora em Arquitetura (linha de pesquisa Projeto e Sustentabilidade) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/ UFRJ); Pós-doutorado em Inovação e tecnologias para a qualidade do projeto pelo PPGAU da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Fraunhofer Institut; Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pesquisadora do Laboratório de Conservação de Energia e Conforto Ambiental (LabCECA/UFF) na área de gestão de processo de projeto em edificações sustentáveis; Coordena o grupo de pesquisa Gestão de projetos e sustentabilidade (GPS), RJ, Brasil; E-mail: [paula.brasil@lasalle.org.br](mailto:paula.brasil@lasalle.org.br)

\*\*\*\* Doutorado em Ciência dos Materiais no Instituto Militar de Engenharia; Professora da UERJ-ZO, atuando como docente nos cursos de Engenharia Metalúrgica, de Materiais e de produção; É membra do Núcleo de Tecnologias Emergentes da UEZO (NTE-UEZO); Membro do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Engenharia da UEZO (NDE) e do Colegiado dos Cursos de Engenharia da UEZO, RJ, Brasil; E-mail: [giselecaboclo@yahoo.com.br](mailto:giselecaboclo@yahoo.com.br)

## Abstract

This article, resulting from a case study with a qualitative approach, aimed to propose guidelines for a training program for manpower in civil construction activities, for small companies, focusing on work safety. For this, a bibliographic review of the main safety standards was carried out and a case study was carried out in a construction site of a construction company. From the analyzes carried out in loco and the interviews with employees, the need to propose a specific training program that contemplated the positions and services was observed. The research results revealed the need for the commitment of all those involved in the construction site with the current norms and training for the effectiveness of safety at work. Also noteworthy is the importance of a technician responsible for the implementation of the training program and its follow-up aimed at mitigating risks at the construction site.

**Keywords:** Construction site; Training; Civil construction; Work safety.

## Introdução

O treinamento dos operários do setor da construção civil desponta como fundamental, quando se observa o perfil desta classe de trabalhadores, formada por operários na maioria das vezes sem qualificação. Segundo o Subcomitê da Indústria da Construção Civil no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (1997), a área de recursos humanos no setor é caracterizada por insuficiência de programas de treinamento institucionalizado nas empresas, pouco investimento em formação profissional, declínio do grau de habilidade e qualificação dos trabalhadores de ofício ao longo dos últimos anos. Todos esses problemas, em conjunto com a rotatividade da mão-de-obra característica do setor da construção civil, fazem com que o treinamento neste setor seja feito de maneira informal, através da execução de atividades diárias dentro do canteiro de obras, levando a uma deficiência na formação profissional dos operários e um processo produtivo com muitos riscos (LIMA, 1995).

Sabe-se que a dificuldade de capacitação de mão de obra no setor da construção não é um problema recente, como observado por Picchi (1993) que afirma que a escola de formação dos profissionais da construção de edifícios tem sido a própria obra, através de um processo desorganizado. A escassez de mão-de-obra qualificada acaba gerando serviços de baixa qualidade, ocasionando retrabalho para corrigir defeitos de construção, explicando também parte dos elevados índices de desperdício e improdutividade do setor.

A falta de trabalhador qualificado é um obstáculo importante ao crescimento da economia brasileira. A questão deve ser tratada com ações de curto e longo prazo. No curto prazo é preciso intensificar a capacitação dos trabalhadores tanto nas empresas como nas escolas técnicas e profissionalizantes e nas universidades. Uma possibilidade é a integração do seguro-desemprego com a capacitação dos trabalhadores. Ademais, as empresas precisam intensificar o investimento em atração e retenção do trabalhador (CNI CBIC, 2019, p. 2).

Para Neves (2014, p. 16), a falta de mão de obra qualificada na construção civil é um dos principais problemas enfrentados pelo setor. Portanto, focar na mão de obra é preciso para colaborar com o crescimento do setor, já que o mesmo apresenta altos índices de informalidade, rotatividade e baixa escolaridade (SANTOS, 2010; NEVES, 2014, p. 16).

A capacitação e qualificação estão diretamente ligados à segurança, que é uma questão preocupante pelo seu impacto tanto nos aspectos sociais, jurídicos e previdenciários. Desde o final do século XX, a busca pelo desenvolvimento sustentável, as exigências da

sociedade referentes aos direitos civis e a responsabilidade social das empresas, fazem surgir novos paradigmas em relação à qualidade de vida do trabalhador.

Diante disso, o objetivo do presente artigo é propor diretrizes para um programa de capacitação da mão de obra na construção civil, em uma construtora de pequeno porte, tendo como foco a segurança do trabalho. Pretende-se instruir os colaboradores da empresa sobre os riscos a que estão expostos durante a jornada laboral; enfatizar aos colaboradores a importância do arcabouço legal, em especial ao atendimento às Normas Regulamentadoras (NR's).

Acredita-se que aumentando a cultura de segurança da organização como um todo, desde a gerência até os colaboradores dos canteiros de obras, possibilita a redução da ocorrência de acidentes de trabalho na organização e aumenta a capacidade produtiva dos profissionais nos canteiros de obras.

A metodologia do trabalho foi organizada nas seguintes etapas:

1ª etapa: Revisão da literatura acerca dos quantitativos de acidentes de trabalho e sistematização das Normas técnicas de segurança no canteiro de obras;

2ª etapa: Estudo de caso na construtora de pequeno porte aqui intitulada de M&M Construtora.

3ª etapa: Proposta de Capacitação para a mão de obra da referida construtora considerando a legislação atual, com enfoque na segurança do trabalho dos colaboradores atuantes na construção civil.

## Segurança do trabalho

Segurança do trabalho é o conjunto de normas, análises quantitativas e estudo das causas dos acidentes e doenças ocupacionais, oriundas das atividades laborais, tendo como principal funcionalidade gerenciar os riscos, de forma preventiva, de tais acontecimentos, e garantir a segurança dos ambientes e campos de trabalho. Acredita-se que zelar pela qualidade de vida e manutenção de um ambiente de trabalho seguro, influencia diretamente na produtividade e até na redução dos custos, como por exemplo em tratamentos médicos e processos judiciais.

Diretamente ligados à segurança do trabalho temos a proteção contra incêndios e explosões, doenças ocupacionais, ergonomia, meio ambiente, qualidade de vida, primeiros socorros, sistemas de gestão de qualidade, higiene industrial, psicologia do trabalho, legislação trabalhista e segurança patrimonial (BARBOSA, 2018).

A segurança do trabalho atua diretamente com o estudo e a prevenção dos riscos presentes nos ambientes de trabalho das organizações empresariais e de forma resumida podemos classificar tais riscos como:

- Riscos físicos - Os riscos físicos representam diversas formas de energia que podem estar presentes em um ambiente de trabalho, em quantidade considerada superior àquela que o organismo é capaz de suportar, podendo conduzir a uma doença profissional. (PEIXOTO; FERREIRA, 2012). Podemos destacar aqui o ruído, calor, frio, umidade, vibrações, radiações e pressões anormais.
- Risco químico – São as substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores, ou que, pela natureza da atividade da exposição, possam ter contato ou ser absorvidos

pelo organismo através da pele ou ingestão. (BRASIL/NR 09, 1978b apud PEIXOTO; FERREIRA, 2012)

- Risco biológico - são constituídos por seres vivos capazes de contaminar os ambientes ocupacionais e afetar a saúde do trabalhador, como os microrganismos (vírus, bactérias, bacilos, fungos etc.). (PEIXOTO; FERREIRA, 2012)
- Risco ergonômico - é todo fator que pode interferir nas características psicofisiológicas do trabalhador, causando desconforto ou afetando sua saúde. (BRASIL, 2020). Podemos destacar como exemplos de riscos ergonômicos o levantamento de peso, ritmo excessivo de trabalho, monotonia, repetitividade e postura inadequada.
- Risco de acidente / mecânico - estão presentes no arranjo físico inadequado, pisos pouco resistentes ou irregulares, material ou matéria-prima fora de especificação, utilização de máquinas e equipamentos sem proteção, ferramentas impróprias ou defeituosas, iluminação excessiva ou insuficiente, instalações elétricas defeituosas, probabilidade de incêndio ou explosão, armazenamento inadequado, animais peçonhentos e outras situações de risco que poderão contribuir para a ocorrência de acidentes. (BRASIL, 2001)

Sabe-se que boa parte dos riscos de acidentes de trabalho estão relacionados com os problemas regulatórios que têm caráter multifacetado, possuindo múltiplas causas e consequências. As principais consequências do problema regulatório são os acidentes, incidentes e custos.

Conforme o Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho – AEAT - Previdência Social, disponível no sítio da Previdência Social, no ano de 2019 tivemos o total de 582.507 acidentes no país, conforme dados que constam na Tabela 1.

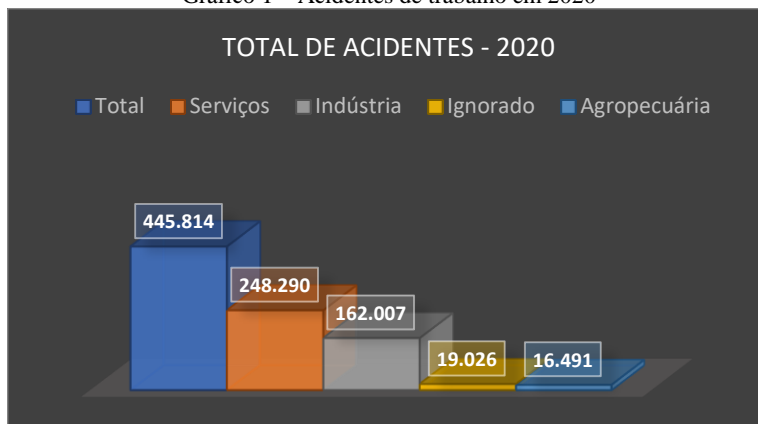
Tabela 1 – Ocorrências de acidentes do trabalho no Brasil de 2016 a 2019

<b>Acidentes</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Acidentes típicos	355.560	341.700	363.314	374.545
Acidentes de trajeto	108.552	101.156	108.082	102.213
Doenças do trabalho	13.927	10.983	10.597	9.352
Sem CAT registrada (a partir de 2007)	107.587	103.787	104.024	96.397
<b>Total de acidentes do trabalho no Brasil</b>	<b>585.626</b>	<b>557.626</b>	<b>586.017</b>	<b>582.507</b>

Fonte: Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho - AEAT - Previdência Social (2016-2019).



Gráfico 1 – Acidentes de trabalho em 2020



Fonte: Adaptado do AEPS – 2020.

Para efeito de contabilização dos acidentes foram incluídas todas as classes da Classificação Nacional de Atividades Econômicas-CNAE, mantidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que é um instrumento de padronização e classificação de atividades econômicas para uso generalizado pelos produtores de informações econômicas do País.

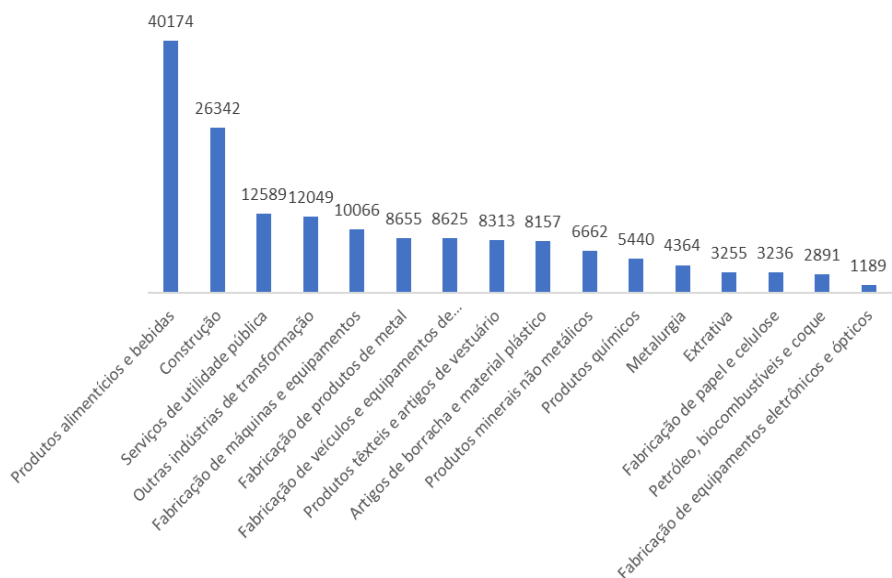
No gráfico 1 que demonstra o total de acidentes de trabalho no ano 2020, foi possível perceber uma redução na quantidade de acidentes de trabalho. Entretanto, destaca-se que o referido ano coincide com a pandemia do Covid-19 em que muitas atividades profissionais foram suspensas. No que tange às atividades da construção civil, em especial as de canteiro de obras, sendo prioritariamente mantidas as obras emergências para construção de hospitais de campanha e a adaptação de unidades visando a expansão da capacidade de atendimento no enfrentamento à COVID-19.

## Segurança do trabalho na construção civil

O canteiro de obras é o local onde se desenvolvem as atividades da Construção Civil, onde os trabalhadores são submetidos a elevada carga de trabalho, pressionados pelos prazos de entrega dos serviços estabelecidos em cronogramas pelos engenheiros responsáveis pelo empreendimento. Além disso, segundo Borges et al. (1999), o setor, como muitos outros, está sujeito a acidentes de trabalho, que vêm crescendo em quantidade e gravidade. Isto pode ser atribuído aos seguintes fatores: a terceirização indevidamente realizada, treinamento precário, ausência e uso incorreto de equipamentos de proteção, além da inexistência da definição de “segurança como parte do negócio”. A segurança ainda é considerada como custo e não mais apropriadamente como investimento.

A indústria representa mais de um terço das ocorrências e o setor da construção civil, foco deste estudo, teve a segunda maior quantidade de acidentes do ano, com representatividade de 5,91% das ocorrências, de acordo com as informações do AEPS.

Gráfico 2 – Acidentes de trabalho em 2020 por setor produtivo



Fonte: Adaptado do AEPS – 2020.

Diante do elevado número de acidentes na construção civil são necessárias ações que reduzam tais valores (Gráfico 2). Dentre as ações que podem ser tomadas, uma das principais é a conscientização dos colaboradores atuantes nos canteiros de obras. O treinamento de segurança adequado aos trabalhadores é dever de cada empregador de acordo com a legislação trabalhista brasileira vigente.

Dentre as diversas fontes que contribuem para a identificação do problema regulatório, destaca-se como especialmente importante as não conformidades encontradas pela Inspeção do Trabalho, as quais representam uma importante fonte qualificada de identificação e indícios para reconhecimento do problema regulatório.

Nas Tabelas 2 e 3, foram elencadas as quantidades de acidentes de trabalho e as respectivas taxas de incidência (por 1.000 vínculos) por classe de atividade econômica da Seção F - Construção da CNAE 2.0 do Anuário Estatístico de Trabalho.

Tabela 2 – Ocorrências de acidentes de trabalho no Brasil de 2016 a 2019 da construção da CNAE 2.0

		Quantidade de acidentes do trabalho			
		2016	2017	2018	2019
<b>Brasil (todas as atividades econômicas)</b>		585.626	557.626	586.017	582.507
4110	Incorporação de empreendimentos imobiliários	4.096	3.101	3.023	3.128
4120	Construção de edifícios	11.917	9.365	9.601	9.423
4211	Construção de rodovias e ferrovias	3.570	3.113	2.885	2.458
4212	Construção de obras de arte especiais	953	578	449	476
4213	Obras de urbanização – ruas, praças e calçadas	815	675	723	780
4221	Obras para geração e distribuição de energia e para telecomunicações	4.052	3.863	3.903	3.970
4222	Construção de redes de abastecimento de água, coleta de esgoto e construções correlatas	764	664	688	714
4223	Construção de redes de transporte por dutos, exceto para água e esgoto	56	66	40	65
4291	Obras portuárias, marítimas e fluviais	49	63	76	66
4292	Montagem de instalações industriais e de estruturas metálicas	1.291	989	965	950
4299	Obras de engenharia civil não especificadas anteriormente	1.502	1.160	1.166	1.417
4311	Demolição e preparação de canteiros de obras	50	41	37	35
4312	Perfurações e soldagens	100	76	77	68
4313	Obras de terraplanagem	995	692	695	700
4319	Serviços de preparação do terreno não especificados anteriormente	41	65	61	65
4321	Instalações elétricas	1.971	1.915	1.850	1.960
4322	Instalações hidráulicas, de sistemas de ventilação e refrigeração	754	633	648	694
4329	Obras de instalações em construções não especificadas anteriormente	813	642	721	728
4330	Obras de acabamento	1.170	934	915	829
4391	Obras de fundações	406	328	322	328
4399	Serviços especializados para construção não especializados anteriormente	1794	1571	1627	1790

Fonte: Autor, adaptado do Anuário Estatístico de Trabalho - AEAT- Previdência Social.

A tabela 2 demonstra que as atividades de incorporação de empreendimentos imobiliários, construção de edifícios e obras para distribuição e geração de energia apresentam maior quantitativo de acidentes mesmo tratando-se de obras de grande porte e que requerem mão de obra especializada. Destaca-se que tais atividades apresentam um ciclo de vida extenso e com equipes maiores, multidisciplinares, sendo parte significativa terceirizada. Entretanto, as atividades de menor porte também apresentam significativa quantidade de acidentes considerando a quantidade de profissionais envolvidos e o tempo de obra.

Salienta-se que todo esforço na área de segurança e saúde visa à eliminação/redução destes eventos e assim a preservação da vida e manutenção da integridade e saúde do trabalhador.

Neste sentido, os acidentes de trabalho representam as consequências mais danosas do problema regulatório enfrentado. Os dados dos acidentes de trabalho revelam a importância de proposição de programas de capacitação para profissionais da construção civil, que contemplem atividades de prevenção diretamente nos locais de trabalho, contribuindo para diminuir a sua ocorrência.

## **Estudo de caso na empresa M&M Construtora**

Para a realização deste trabalho foram realizadas visitas técnicas nos canteiros de obra da empresa M&M Construtora, localizada na cidade do Rio de Janeiro, visando a identificação das condições de riscos a que os colaboradores estão expostos.

A referida construtora é de pequeno porte, com atuação desde 2013 e capital social da ordem de R\$500.000,00, caracterizando como Microempresa, com atividade principal: Construção de edifícios (4120-4/00). Tais dados foram confirmados através do Site da Receita Federal do Brasil.

Atualmente a empresa tem 69 funcionários alocados nas obras em andamento como: Empreendedor (1), Engenheiro Civil (1), Gerente Financeiro (1), Assistente Financeiro (1), Analista de recursos humanos (1), Assistente administrativo (2), Mestre de obras (2), Encarregado de obras (2), Gesseiros (10), Pedreiros (6), Pintores (10), Carpinteiros (4), Armador de Ferragens (4), Bombeiro hidráulico (2), Servente de obras (20), Motorista de caminhão (1), Operador de betoneira (1).

Durante as visitas nos canteiros de obras, foram identificadas inúmeras situações de risco à integridade física dos colaboradores conforme podem ser observadas na Figuras 1 e Quadro 1 que demonstram as etapas de demolição, remoção de entulhos e execução da estrutura para concretagem e os riscos em potencial e as falhas com relação à segurança no trabalho.

Figuras 1 – Atividade no canteiro de obras



Fonte: Autor, 2022.

Quadro 1 – Levantamento de riscos e falhas de segurança do trabalho

Atividade executada	Risco encontrado	Falha de segurança
Demolição	Queda de materiais sobre os trabalhadores	Falta do uso de capacete e dos óculos de segurança
		Falta de capacitação para técnica de demolição
Remoção do entulho	Corte / ferimentos em geral	Falta do uso de Luvas e óculos de segurança
	Corpo estranho nos olhos	
	Desorganização no ambiente de trabalho e gasto excessivo de tempo	Falta de capacitação para gerenciamento de resíduos
	Atropelamento	Deixar o caminhão ligado sem condutor e falta de isolamento do veículo/ área de carga e descarga segura
Execução da estrutura para concretagem	Queda de materiais sobre os trabalhadores e corpo estranho nos olhos	Falta do uso de capacete e óculos de segurança
		Falta do uso dos óculos de segurança
	Queda em diferença de nível	Falta de proteção da periferia da laje / sinalização

Fonte: Autor, 2022.

Com as análises realizadas no local durante a execução da obra foi possível perceber que a empresa adquiriu os EPIs e forneceu aos empregados gratuitamente os EPIs adequados aos riscos, em perfeito estado de conservação conforme NR 1 que apresenta as disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais. Foi observado ainda que a empresa registra o fornecimento destes materiais, através de fichas individuais, conforme orientação da NR6 que dispõe orientações a respeito dos EPIs.

Entretanto, nas três etapas de execução analisadas não ocorreram orientações, treinamento e exigência de uso conforme orientação da NR6.

Ao realizar entrevistas com os colaboradores foi possível constatar que há poucos treinamentos, o que é um dos principais fatores que causam os comportamentos inadequados dos profissionais, dificultando a conscientização dos mesmos. Durante as visitas, foram observados que todos os recursos para a mitigação dos riscos estavam disponíveis no almoxarifado da empresa, porém sem utilização.

Outro ponto abordado nas entrevistas foi sobre como acontecem as capacitações de segurança na empresa, tanto na admissão como na reciclagem dos colaboradores. Os colaboradores relataram claramente que a realização de treinamentos de segurança na admissão e reciclagem ocorrem com mais frequência nas obras de médio e grande porte.

Diante disso, foi proposto aos gestores um programa de capacitação necessário para a prevenção de acidentes de trabalho a partir do fornecimento dos cargos ativos e dos cargos que não possuem colaboradores contratados no momento, mas que há previsão de contratação, descrição das máquinas e equipamentos que os colaboradores utilizam em suas atividades, e fornecimento dos manuais de instruções de cada equipamento para avaliação.

## **Proposta de capacitação para canteiro de obras**

### **Objetivo e campo de aplicação**

Na proposta, cada canteiro de obras / Matriz deve garantir que os funcionários, trabalhadores temporários, terceirizados, da Construtora recebam o treinamento / informações de segurança adequados antes da exposição ao risco.

Esse procedimento se aplica a todos os funcionários, trabalhadores temporários, sazonais e de meio período que trabalhem dentro dos canteiros de obras e na sede da empresa, bem como a contratadas e visitantes dentro das unidades.

### **Responsabilidades e orientações**

Para melhor orientação dos gestores e comprometimento dos funcionários, as atribuições das responsabilidades no programa posposto, foram sistematizadas no quadro II, considerando as partes envolvidas no canteiro e seguindo as orientações das NRs 01, 06 e 18.

Quadro 2 – Atribuições das responsabilidades no programa posposto

Direção da empresa	i. Assegure-se de que o processo esteja em vigor para treinar as operações de funcionários e visitantes. ii. Garantir que os funcionários conheçam e compreendam os procedimentos de treinamento de segurança. iii. Assegure-se de que todo o treinamento de segurança atende aos regulamentos / normas vigentes antes da operação iv. Garantir que um processo de avaliação do treinamento ocorra por parte dos trabalhadores
--------------------	---

	v. Garantir que todos os visitantes tenham concluído o treinamento necessário.
Engenheiro de Produção/civil/Arquiteto/ mestre de obras do canteiro	i. Garantir que os funcionários sejam devidamente treinados antes de conduzir o trabalho ii. Garantir que os funcionários estejam seguindo os procedimentos definidos nas inspeções de treinamento e treinados quando necessário iii. Certifique-se de que os visitantes tenham concluído o treinamento necessário antes de acessar os locais de risco dentro do canteiro de obras.
Colaborador	Aplicar práticas de trabalho seguras como observado no treinamento.

Fonte: Autor, 2022.

Propõe-se um programa de introdução no ato da admissão ou início da realização das atividades quando tratar-se de profissional, empreiteiras subcontratadas e visitantes, considerando minimamente o seguinte escopo do Quadro 3.

Quadro 3 – Requisitos mínimos do programa de introdução de capacitação

Requisitos mínimos do programa de introdução de capacitação	Subcontratadas	Visitantes
Política de segurança da construtora	x	x
Registro de entrada /saída e procedimentos de segurança	x	x
Desenho do canteiro de obras	x	x
Perigos específicos na unidade de negócios (tráfego de caminhões, armazenamento de produtos químicos, etc)	x	
Regras gerais de segurança do canteiro de obras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisitos de EPIs</li> <li>• Regras de tráfego e pedestres</li> <li>• Política de fumantes consumo de alimentos e bebidas</li> </ul>	x	x
Procedimentos de emergência e evacuação	x	x
Relatórios de acidentes e incidentes	x	x
Sistema de permissão de trabalho	x	
Atos não seguros que levem a paralização imediata do trabalho <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em alturas sem o equipamento antiquedas apropriado</li> <li>• Uso não autorizado de equipamento da Construtora</li> <li>• Trabalho com eletricidade ligada, sem permissão de trabalho</li> <li>• Soldagem, sem permissão para trabalhos quentes</li> <li>• Entrar em espaço confinado sem permissão</li> </ul>	x	

Fonte: Autor

Sugere-se que cada subcontratada ou visitante realize teste após o treinamento inicial de segurança, a fim de assegurar que houve um bom entendimento. Caso o profissional / visitante não obtenha resultados satisfatórios de aprendizagem, o mesmo deve passar novamente pelo programa de capacitação. Os registros de treinamento devem ser arquivados no canteiro de obras conforme recomendação da NR6, podendo ser adotados livros, fichas ou sistema eletrônico, inclusive, por biometria. Destaca-se ainda a exigência do EPIs por parte do gestor da obra e a solicitação da sua higienização.

A proposta de treinamento requer o comprometimento quanto à periodicidade dos treinamentos, de acordo com as normas de segurança vigentes. Para a proposta foram contempladas as cargas horárias mínimas para reciclagem e aprimoramento no quadro 4.

Quadro 4 – Carga horária de treinamentos

<b>NR</b>	<b>Reciclagem</b>	<b>Carga Horária Treinamento</b>	<b>Carga Horária Reciclagem</b>
NR 05	Anual	20h	20h
NR 10	Bianual	40h	40h
NR 11	Anual	20h	20h
NR 12	Indeterminada	8h	Indeterminada
NR 18	Indeterminada	6h	Indeterminada
NR 23	Anual	16h	16h
NR 33	Anual	16h	8h
NR 33	Anual	40h	8h
NR 33	Bianual	32h	32h
NR 35	Bianual	8h	8h

Fonte: autores, adaptado das normas técnicas.



Felipe da Conceição Dias; Maria Iaponeide Fernandes Macêdo;  
Paula de Castro Brasil; Gisele Duarte Caboclo Antolin.

Torna-se necessário um profissional gestor com registro de capacidade técnica para implementação e acompanhamento do programa, sendo este um engenheiro civil, produção ou arquiteto.

Para a realização do programa, foram desenvolvidas duas matrizes de treinamento obrigatório, categorizadas por função/ atuação no canteiro. Como pode ser observado no Quadro 5, foram propostos 22 tipos de treinamentos, para os seguintes profissionais: Engenheiro/ mestre encarregado de obras e turmas, almoxarife/apontador, operador de grua, operador de guindaste, rigger/ sinalizador, mecânico de máquinas, operador de máquinas pesadas, operador de máquinas de pequeno porte, carpinteiro/marceneiro.

Já no Quadro 6, foram propostas 24 tipos de treinamentos, para os seguintes profissionais: impermeabilizador, ladrilheiro, montador, pedreiro/serralheiro/armador/pintor, gesso/bombeiro hidráulico, soldador, eletricista, motorista carteira D, motorista de máquinas, porteiro/ vigia, colaboradores de escritório.

Felipe da Conceição Dias; Maria Iaponeide Fernandes Macêdo;  
Paula de Castro Brasil; Gisele Duarte Caboclo Antolin.

Quadro 5 – Matriz de treinamentos obrigatórios por função A

Nº	Título	Frequência	Reciclagem	Engenheiro / Mestre encarregado de obras e de turmas	Almoxarife / Apontador	Operador de grua	Operador de guindaste	Rigger / Sinalizador	Mecânico de máquinas	Operador de máquinas pesadas obras	Operador máquinas de pequeno porte	Carpinteiro / Marceneiro
1	Atividade de escavação manual em tubulão	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que realizam o processo								
2	Básico em Segurança do Trabalho	Integração / Mudança de canteiro de obras	Ocorrência / 2 anos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	Engarregado de ar comprimido	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	Somente para colaboradores que realizam o processo								
4	Gestão de Contratadas	Integração / Mudança de Função	1 x Ano	X								
5	Instalação, montagem, desmontagem e Manutenção de elevadores	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano						X			
6	NR 05 - Formação da CIPA	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que participam do processo								
7	NR 11 Básico - Armazenagem e Manuseio Manual de Materiais	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano		X				X			X
8	NR 12 Básico - Segurança no Trabalho em Máquinas e Equipamentos	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano			X	X		X	X	X	X
9	NR 20 Básico - Líquidos Combustíveis e Inflamáveis	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	3 anos		X	X	X		X	X	X	
10	NR 23- Proteção Contra Incêndios	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11	NR 35 - Trabalho em Altura Básico	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	Trienal	Somente para colaboradores que participam do processo								
12	Operador de elevador	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano							X		
13	Operador de equipamento de Guindar	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	2 anos			X	X			X		
14	Operador de Grua	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano			X						
15	Operador de Guindaste	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano				X					
16	Operador de PENT (plataforma elevatória móvel de trabalho)	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	Somente para colaboradores que utilizam o equipamento								
17	Prevenção de Violência	Integração / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	Resgate e remoção em atividades no tubulão	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que participam do processo								
19	Responsabilidade de em Emergência	Na ocorrência	1 x ano (para Brigadistas)	Somente para colaboradores que participam da Brigada contra incêndio do canteiro de obras								
20	Sinaleiro / Amarrador de carga	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	2 anos					X				
21	Substâncias Perigosas	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano						X			X
22	Utilização de cadeira suspensa	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano	Somente para colaboradores que utilizam o equipamento								

Fonte: Autor, 2022

Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 14, n. 34, p. 204-220 set./dez. 2022.

Quadro 6 – Matriz de treinamentos obrigatórios por função B

Nº	Título	Frequência	Reciclagem	Impermeabilizador	Ladriheiro	Montador	Pedreiro/ Serralheiro /Armador/ Pintor/Gesso eiro/ Bombeiro Hidráulico	Soldador	Eletricista	Motorista Cat D	Motorista máquinas	Porteiro/ Vigia	Colaboradores escritório
1	Atividade de escavação manual em tubulão	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que realizam o processo									
2	Básico em Segurança do Trabalho	Integração / Mudança de canteiro de obras	Ocorrência / 2 anos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	Básico em Soldas	Na integração	-					X					
4	Condutores de veículos de transporte coletivo de passageiros	Na ocorrência	Bianual							X			
5	Direção Defensiva	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano							X	X		
6	Engarrafado de ar comprimido	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	Somente para colaboradores que realizam o processo									
7	Instalação, montagem, desmontagem e Manutenção de elevadores	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano			X							
8	Novimentação e operação de produtos perigosos (MOPP)	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano							X	X		
9	NR 05 - Formação da CIPA	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que participam do processo									
10	NR 10 - Básico - Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	2 anos						X				
11	NR 11 Básico - Armazenagem e Manuseio Manual de Materiais	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano	X	X	X	X	X	X				
12	NR 12 Básico - Segurança no Trabalho em Máquinas e Equipamentos	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano		X	X	X	X	X				
13	NR 20 Básico - Líquidos Combustíveis e Inflamáveis	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	3 anos							X	X		
14	NR 23- Proteção Contra Incêndios	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	NR 35 - Trabalho em Altura Básico	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	Trienal	Somente para colaboradores que participam do processo									
16	Operador de máquinas pesadas	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	2 anos								X		
17	Operador de PENT (plataforma elevatória móvel de trabalho)	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	Somente para colaboradores que utilizam o equipamento									
18	Prevenção de Violência	Integração / Mudança de canteiro de obras	1 x Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19	Resgate e remoção em atividades no tubulão	Na ocorrência	1 x Ano	Somente para colaboradores que participam do processo									
20	Responsabilidade em Emergência	Na ocorrência	1 x ano (para Brigadistas)	Somente para colaboradores que participam da Brigada contra incêndio do canteiro de obras									
21	Serviços de impermeabilização	Na ocorrência	1 x Ano	X	X		X						
22	Sinaleiro / Amarrador de carga	Integração / Mudança de Função / Mudança de canteiro de obras	2 anos										
23	Substâncias Perigosas	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano	X	X		X						
24	Utilização de cadeira suspensa	Integração / Mudança de Função / Reciclagem	1 x Ano	Somente para colaboradores que utilizam o equipamento									

Fonte: Autor, 2022

A proposta apresentada no presente trabalho contemplou as atividades exercidas pela empresa em que foi realizado o estudo de caso, contemplando os cargos dos 69 funcionários da empresa e outros cargos complementares que poderão ser contratações futuras ou subcontratações a partir de empreiteiras especializadas.

## Considerações finais

Mais que um conjunto de medidas adotadas em âmbito empresarial, a Segurança do Trabalho precisa ser encarada como estratégia competitiva por parte das organizações e hoje é evidente que os índices de acidentes e doenças são altos e impactam diretamente na rentabilidade das empresas e da sociedade brasileira.

Observou-se que a responsabilidade da segurança do trabalho é compartilhada com os empregadores e colaboradores visto que somente o fornecimento dos EPIs não é suficiente para mitigar os riscos durante a obra. Sendo assim, o papel de um gestor no canteiro de obras capacitado para realizar as devidas cobranças e orientações aos colaboradores quanto ao uso dos produtos é fundamental para o controle de um ambiente de trabalho seguro mesmo nas obras de pequeno porte.

Destaca-se ainda a necessidade de treinamentos específicos para os cargos, permitindo maior segurança na execução das atividades.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6033**: ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10015**: gestão da qualidade – Diretrizes para treinamentos. Rio de Janeiro, 2020.

Felipe da Conceição Dias; Maria Iaponeide Fernandes Macêdo;  
Paula de Castro Brasil; Gisele Duarte Caboclo Antolin.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 14280**: Cadastro de acidentes do trabalho; Procedimento e classificação. Rio de Janeiro, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BARBOSA, P. R. B.; R. P. Segurança do Trabalho Guia Prático e Didático. [S.l.]: Saraiva Educação S.A., 2018.

BRASIL. **Relatório: Análise de impacto regulatório**. Brasília, DF: Ministério da economia, 20221. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/relatorios-de-air-1/relatorio-air-nr-05.pdf/view>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Norma Regulamentadora 18**, 10 de fevereiro de 2020. Fonte: Ministério do Trabalho e Previdência: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/normas-regulamentadoras/nr-18-atualizada-2020-1.pdf>. Acesso em: em 28 ago. 2022

CNI CBIC. **Sondagem especial da construção civil**. Fraco desempenho do setor em janeiro. Ano 10. Nº 1. janeiro/2019. Disponível em: <http://www.cbicdados.com.br/media/anexos/SondJan19.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

FERREIRA, V. E. N.; TEIXEIRA, E. M. de S. F. . Nanotecnologia e a saúde do trabalhador: a aplicabilidade do princípio da precaução em face da inexistência de regulamentação normativa. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 6, p. 663–678, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1095-R12. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1095>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, Irê Silva. Qualidade de vida no trabalho na construção de edificações: avaliação do nível de satisfação dos operários de empresas de pequeno porte. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1995.

PEIXOTO, Neverton Hofstadler; FERREIRA, Leandro Silveira. **Higiene ocupacional I**. Santa Maria: UFSM, CTISM; Rede e-Tec Brasil, 2012.

PEIXOTO, Neverton Hofstadler. **Curso técnico em automação industrial**: segurança do trabalho. 3. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2010.

PICCHI, F. A. **Sistemas de qualidade: uso de empresas de construção de edifícios**. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica. Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, A. F. Tudo que você precisa saber sobre segurança do trabalho. **Beecorp**. Disponível em: <https://beecorp.com.br/seguranca-do-trabalho/>. Acesso em: 10 mar. 2022.



# Consensualidade na justiça 100% digital: problemas e perspectivas

## *Consensuality in 100% digital justice: problems and prospects*

Marcelo Pereira Almeida\*  
Adriano Moura da Fonseca Pinto\*\*  
Klever Paulo Leal Filpo\*\*\*

### Resumo

O *paper* dialoga com duas políticas judiciárias de iniciativa do CNJ, que promovem a adoção de métodos consensuais de solução de conflitos, sobretudo a conciliação e a mediação, bem como a informatização crescente dos processos judiciais. A proposta do trabalho é refletir sobre essas inovações, pensando em problemas e dificuldades que podem atravessar o caminho da consensualidade nesse contexto. Foi utilizado o método dedutivo, parcialmente exploratório, a partir do mapeamento normativo que regula esses seguimentos e da abordagem bibliográfica de autores que enfrentaram os temas discutidos no presente texto em diferentes perspectivas, associado a experiências e observações empíricas dos autores em sua prática forense.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Judiciárias; Juízo 100% Digital; Consensualidade.

### Abstract

The paper deals with two judicial policies initiated by Brazilian CNJ, which promote the adoption of consensual methods of conflict resolution, especially conciliation and mediation, as well as the increasing computerization of judicial processes. The purpose of the paper is to reflect on these innovations, thinking about problems and difficulties that may cross the path of consensuality in this context. The deductive method, partially exploratory, was used, from the normative review and bibliographical approach of authors who have faced the themes discussed in this text, from different perspectives, associated with experiences and empirical observations of the authors in their forensic practice.

**Keywords:** Judicial Public Policies; 100% Digital Justice; Consensuality.

---

\*Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Pós- doutorando em Direito Processual pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Advogado; Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNESA e da Universidade Católica de Petrópolis (Mestrado e Doutorado); Professor de Direito Processual Civil da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ); Professor de Teoria Geral do Processo e Direito Processual da UFF, RJ, Brasil; E-mail: mpalmeida04@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Direito; Professor do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá; Pesquisador do Observatório da Mediação e da Arbitragem (UNESA/UERJ); E-mail: adriano.pinto@estacio.br

\*\*\* Doutor em Direito. Professor do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis e da Graduação em Direito do Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Pesquisador do INCT/InEAC; E-mail: klever.filpo@ucp.br

## Introdução

O presente artigo dialoga com duas iniciativas, ambas levadas a efeito pelo Conselho Nacional de Justiça, no Brasil, que têm pelo menos um ponto em comum: a promessa de aperfeiçoar os meios de acesso ao Direito e à Justiça oferecidos pelo Poder Judiciário, seja por meio da ampliação dos espaços de consensualidade para a resolução de disputas, seja pela informatização dos processos, em escala crescente. São tendências que trazem repercussões para o processo, o acesso à justiça e a efetivação dos direitos humanos no Brasil que se pretende explorar, em uma perspectiva crítica e reflexiva.

O termo consensualidade é aqui utilizado para caracterizar não necessariamente um método específico de resolução de conflitos (conciliação e mediação, por exemplo), mas a ampliação de possibilidades reais, dentro e fora da estrutura do Poder Judiciário, de se obter a solução para um conflito. Não se trata de desconsiderar as especificidades de um ou outro método e suas técnicas, mas sim de constatar as possibilidades de formação do consenso de um modo mais amplo, incluindo até mesmo atores e sujeitos que, em uma visão conservadora do processo, não estariam envolvidos na atividade de resolução de conflitos: os mediadores, por exemplo.

A outra iniciativa aqui considerada é a informatização dos processos, movimento que atingiu o seu ponto culminante desde que, no ano de 2020, o CNJ aprovou a Resolução 345 autorizando os tribunais brasileiros a adotarem o chamado “Juízo 100% Digital”. Trata-se da possibilidade de o cidadão valer-se de tecnologias para ter acesso à Justiça sem precisar comparecer fisicamente nos Fóruns, uma vez que, nesse modelo, todos os atos processuais são praticados exclusivamente por meio eletrônico e remoto, pela Internet.

Assim, a problemática central que inspirou este *paper* diz respeito ao fato de que os espaços de consensualidade, dentro de um processo integralmente eletrônico, se existirem, ocorrerão em espaços virtuais ou lançando mão de meios de comunicação eletrônicos, tais como a troca de mensagens e e-mails. A proposta do trabalho é refletir sobre essa inovação, pensando em problemas e dificuldades que podem atravessar o caminho da consensualidade nesse contexto inovador.

Para alcançar os objetivos propostos foi utilizado o método dedutivo, parcialmente exploratório, a partir do mapeamento normativo que regula esses seguimentos e a abordagem bibliográfica de autores que enfrentaram os temas discutidos no presente texto em diferentes perspectivas. Além disso os autores, professores de programas de pós-graduação em Direito no Estado do Rio de Janeiro e advogados, compartilham e refletem sobre experiências e observações decorrentes de suas respectivas experiências profissionais, oportunizando que suas vivências empíricas venham à tona para problematizar esse encontro entre a consensualidade e a adoção maciça de recursos tecnológicos em juízo<sup>1</sup>.

O texto foi estruturado em quatro seções, mais introdução e considerações finais. Na primeira seção são traçadas considerações sobre o alargamento do emprego dos meios consensuais de solução de conflitos no âmbito judicial e extrajudicial. A segunda seção aborda a tendência de informatização dos processos nos ambientes judiciais. Em seguida, apresenta-se

---

<sup>1</sup> A pesquisa conta com recursos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, na modalidade de bolsas de iniciação científica.

um debate sobre a intensificação da informatização das cortes e o acesso à justiça, com foco principal na implantação da política judiciária denominada “Justiça 100% digital”. E, na última seção, propõe-se o debate sobre as audiências de conciliação e mediação nesse contexto, privilegiando observações e experiências empíricas dos autores.

## **A tendência de alargamento dos espaços de consensualidade**

O movimento de estímulo ao emprego de meios de solução consensual de conflitos é aqui entendido como sinônimo de uma política pública judiciária inaugurada no Brasil por meio da resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça, do ano de 2010, portanto há pouco mais de 10 anos. Antes desse marco regulador, as hipóteses de consensualidade previstas no ordenamento jurídico brasileiro, embora tímidas, já incentivavam a consensualidade. Rocha (2021) menciona a criação dos Conselhos de Conciliação e Arbitramento, iniciativa da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul e, em São Paulo, as Juntas Informais de Conciliação, que serviram de embrião para a criação dos Juizados de Pequenas Causas, por intermédio da Lei nº 7244/84, com um formato que sugeria o fomento a consensualidade e, mais adiante, influenciou a criação dos atuais Juizados Especiais Cíveis, Criminais, Federais e da Fazenda Pública. Essas normas, efetivamente, deflagraram a mudança de paradigmas com incentivos reais ao emprego do consenso para a busca da solução de conflitos, até mesmo em relação a intangibilidade do interesse público nas causas que envolvem a Fazenda Pública.

O mesmo autor (ROCHA, 2021) recorda que, animados por esse espírito um tanto experimental, foram criados no Rio Grande do Sul, no início da década de 1980, os Conselhos de Conciliação e Arbitramento, que “não tinham existência legal, não tinham função judicante, com juízes improvisados, atuando fora do horário de expediente forense”. Simultaneamente, em São Paulo, foram implantadas Juntas Informais de Conciliação. Essas experiências foram bem recebidas nos meios jurídicos e produziram resultados notáveis na época, inclusive desdobramentos que levaram à criação dos Juizados já mencionados, pensando em uma justiça rápida, simples, informal e, sobretudo, privilegiando a conciliação.

Por sinal não se desconsidera, neste texto, a utilização da conciliação em seus diversos momentos processuais desde a Constituição Imperial de 1824, tampouco as práticas da Justiça do Trabalho, nas suas origens, com as comissões paritárias de tratamento do conflito. Mas busca-se dar uma ênfase mais contemporânea de estímulo ao consenso, para além da retórica já existente na ritualística processual, pensando sobretudo nas contribuições do Poder Judiciário como um expoente desse movimento.

Nessa perspectiva, a Resolução CNJ 125/2010 determinou que os tribunais deveriam tornar-se polos difusores da conciliação e da mediação, implantando centros especializados na solução consensual para os conflitos (os CEJUSCS). Por conta dessa determinação, os quadros dos tribunais passaram a incorporar profissionais de variadas formações, capacitados para atuarem como mediadores e conciliadores na implementação de soluções consensuais – ditas pacíficas – para muitos conflitos.

Desde esse disparador que partiu do Poder Judiciário (diferente da experiência Argentina, por exemplo, onde a mediação é assunto do Poder Executivo, cf. BAPTISTA et al., 2017), a mediação e a conciliação ganharam força no Brasil, ao menos no plano discursivo. Foram incorporadas com mais ênfase do que nunca em diferentes contextos, até mesmo no



âmbito da administração pública, para além de sua utilização nos conflitos privados, flexibilizando, em termos, o antigo dogma da indisponibilidade do interesse público que impedia os entes públicos de negociarem (NUNES, 2014).

Existe lei específica para disciplinar a Mediação no Brasil, seja ela judicial ou extrajudicial (Lei 13.140/2015) e o Código de Processo Civil em vigor (Lei 13.105/15) convocou todos os atores do processo para contribuírem com a solução consensual das disputas, conforme pode ser observado na regra do artigo 3º, §3º. Ali, como em várias outras passagens, sugere a utilização da metodologia pautada no consenso como um caminho viável para a solução da controvérsia, podendo ser destacada, neste sentido, a disposição constante no artigo 334, que prevê a realização de audiência de conciliação ou mediação como etapa do procedimento comum. A OAB, por sua vez, estabeleceu em seu Código de Ética e Disciplina que é dever ético do advogado apontar para o seu cliente as possibilidades de solução consensual para o conflito, antes de ajuizar a ação.

Apesar da cultura adversarial, que alguns autores apontam como uma característica da sociedade brasileira (SILVA et al., 2022) ao privilegiar a administração de conflitos pelo Poder Judiciário, em vez de soluções construídas pelas próprias partes, a Constituição Federal sinaliza em seu preâmbulo o compromisso da sociedade e das instituições em buscar a solução pacífica das controvérsias. Não obstante, as iniciativas voltadas para se alcançar esse desiderato, muitas retomadas neste texto, se mostraram tardias e pouco convincentes, indicando que ainda há um logo caminho a ser percorrido na consolidação de uma cultura de consensualidade<sup>2</sup> (MOORE, 1998; VEZULLA, 2013. WARAT, 2004),

Esse aspecto acaba influenciando na construção dos posicionamentos jurisdicionais, percebendo-se, por exemplo, uma tendência de releitura do interesse de agir, com indicativo de exigência de submissão prévia da controvérsia a uma forma consensual de solução de conflitos para justificar o ajuizamento da ação, medida já sinalizada em algumas situações postas no Poder Judiciário. Foi o que ocorreu na decisão do STF no Recurso Extraordinário 631.240, sobre a “necessidade ou não de prévio requerimento administrativo como condição para o interesse de agir para o ajuizamento de demandas em que se pretende a concessão de benefícios previdenciários.”<sup>3</sup>

Além dessa tendência de política judiciária, existem projetos de lei tramitando no Congresso Nacional, no Brasil, visando implementar, como condição de procedibilidade<sup>4</sup> – isto é, como requisito para ensejar a propositura de uma ação – a busca prévia de um meio que possibilite solução consensual para, somente então, justificar o ajuizamento. Trata-se dos Projetos de Lei nºs 533/2019e 3.813/2020<sup>5</sup>, ambos em trâmite na Câmara de Deputados no momento da submissão deste artigo.

Percebe-se, com todo o exposto, que há um movimento consistente visando a implementação demétodos que privilegiam a consensualidade para a solução das controvérsias, com esforços institucionais perceptíveis. Mas é oportuno lembrar que a cláusula da

<sup>2</sup> Sobre os baixos índices de conciliação observados no Relatório Justiça em Números, conferir FIPO, 2019.

<sup>3</sup> SILVA; DUARTE; VIEIRA. link: <https://www.migalhas.com.br/coluna/elas-no-processo/371421/o-redimensionamento-do-interesse-de-agir-e-a-solucao-consensual>. Acessado em 13/08/2022.

<sup>4</sup> De forma semelhante à experiência Argentina na Lei de Mediação Prejudicial Obrigatória. Conferir CARAM; EILBAUM, 2006 e ainda BAPTISTA et al, 2017.

<sup>5</sup> Para maiores informações, conferir SILVA; DUARTE; VIEIRA. link: <https://www.migalhas.com.br/coluna/elas-no-processo/371421/o-redimensionamento-do-interesse-de-agir-e-a-solucao-consensual>. Acessado em 13/08/2022.

inafastabilidade do controle jurisdicional garante acesso ao Poder Judiciário por todos os cidadãos, sobretudo pelos mais vulneráveis que não possuem os elementos necessários que lhes conferem o empoderamento capaz de permitir a participação em outros espaços de administração de conflitos em igualdade de condições com os seus adversários. Não se pode perder de vista essa consideração importante.

## **A tendência de informatização dos processos judiciais**

A outra tendência referida ao início diz respeito à informatização dos atos processuais, a instituição e aperfeiçoamento do chamado Processo Eletrônico. Trata-se de uma realidade já bastante conhecida para os juristas, no Brasil, há pouco mais de 15 anos, quando do surgimento da lei 11.419/2006, que disciplinou a informatização do processo judicial, um importante marco legislativo nesse campo (ALMEIDA FILHO, 2014). Essa tendência foi sendo ampliada gradualmente com iniciativas no campo legislativo, como o próprio advento do Código de Processo Civil em vigor, que faz indicativos para a prática de atos processuais por meios eletrônicos, como as citações e intimações e, no campo de políticas judiciárias, alcançando até mesmo a implantação e aumento exponencial de sistemas de inteligência artificial para auxiliar o gerenciamento e o emprego de precedentes nos processos, sobretudo em causas seriais. Como exemplos, no Supremo Tribunal Federal foi implantado o sistema “Victor”, destinado principalmente a auxiliar na identificação e seleção dos recursos extraordinários com repercussão geral e, no STJ o sistema “Sócrates”, que promove a análise semântica das peças processuais objetivando a facilitação de triagem de processos e aplicação de precedentes (cf. SALOMÃO, 2022), dentre outras ferramentas congêneres.

A crise provocada pela pandemia do Covid-19, exigiu a adoção do distanciamento social como medida necessária para coibir a disseminação da doença, o que potencializou o emprego da tecnologia, acelerando ainda mais essa tendência. Com isso, até as audiências e sessões de julgamentos dos tribunais realizados de forma virtual ganharam espaço, diante da necessidade de se promover a continuidade da prestação jurisdicional. Nesta perspectiva, foi editada a Lei nº 13.994/2020, alterando os artigos 22 e 23 da Lei 9.099/1995, para autorizar a realização de audiências de conciliação de forma não presencial, utilizando recursos tecnológicos no âmbito dos Juizados Especiais Estaduais de causas cíveis<sup>6</sup>.

As alterações indicam que a sessão de conciliação, no procedimento dos Juizados Especiais, poderá ser realizada por instrumentos tecnológicos que permitam transmissão em tempo real de imagem e som, valendo ressaltar que existem inúmeras plataformas tecnológicas que viabilizam a realização desses encontros por vídeoconferência. O § 2º do artigo 22 da Lei nº 9.099/95, inserido pela Lei nº 13.994/2020 dispõe ainda que o resultado da conciliação, ou a sua tentativa, deverá ser reduzida a termo e acrescida dos anexos pertinentes. Por fim, se estabeleceu que, no caso de não comparecimento ou recusa de uma das partes à sessão em ambiente virtual, o juízo deverá proferir a sentença – conferindo caráter compulsório à realização da audiência virtual/remota.

---

<sup>6</sup> É plausível entender que as mudanças trazidas pela Lei nº 13.994/2020 se projetam para os Juizados Especiais Federais e da Fazenda Pública, devido a integração legislativa presente neste microsistema.

Sabe-se que a conciliação representa um dos vetores mais importantes dos Juizados Especiais (Cf. FILPO, 2019) capaz de proporcionar maior celeridade e satisfação na solução das controvérsias, pois busca resgatar o diálogo entre as partes, com o objetivo de alcançar a almejada satisfação dos interesses de forma consensual. Por isso as normas recém inseridas têm sido questionadas em sua constitucionalidade, haja vista a ampla exclusão digital (SORJ; GUEDES, 2005) e até mesmo desconfiança de grande parcela da sociedade na utilização das ferramentas eletrônicas, podendo essa sujeição gerar arbitrariedades incompatíveis com o princípio do acesso à justiça, consectário do devido processo legal.

Com essa reflexão, pode-se inferir que a submissão das partes a realização de audiências por vídeo conferência nos juizados especiais deve ser consensual, com intimação prévia, em margem de tempo que possibilite optar pela realização ou não no formato virtual. Esses juizados foram idealizados no intuito de criar ambientes mais acessíveis para proporcionar solução de conflitos de forma mais simples, célere e eficaz e, nesse sentido, a legislação que busca aprimorar esse sistema, não pode promover retrocessos. A implantação de mecanismos tecnológicos de apoio promete trazer avanços nos métodos de efetivação da justiça, mas diante da realidade da condição do jurisdicionado, pode promover o efeito inverso, ocasionando afastamento, pelas barreiras tecnológicas implantadas.

É certo que a realização de audiências por meio virtual não é uma novidade oriunda unicamente dos recentes acontecimentos, tendo em vista que o Código de Processo Civil de 2015 já previa tal possibilidade no artigo 442, §§ 7º e 8º. A possibilidade material de realizar-se a conciliação de forma não presencial, com suporte tecnológico, fez com que os tribunais, por meio de suas Corregedorias, regulassem esse dispositivo processual com o intuito de estabelecer padrões técnicos para a realização dos procedimentos. As alterações levadas a efeito pela lei em tela representam um passo a mais nesse movimento de migração dos atos conciliatórios do meio presencial para o meio virtual, o que já vem sendo utilizado, com maior ou menor intensidade, pelas demais esferas do sistema de justiça.

Apesar desse movimento bem intenso de incorporação da tecnologia nos ambientes judiciais, essa tendência está em vias de atingiro seu ponto culminante – ao menos na perspectiva assumida neste paper – desde que, no ano de 2020, o CNJ aprovou a Resolução 345, que autoriza os tribunais brasileiros a adotarem o chamado “Juízo 100% Digital”. Segundo informações lançadas em uma cartilha criada pelo Conselho Nacional de Justiça (disponível em sua página web) para explicar essa iniciativa, trata-se da possibilidade de o cidadão valer-se de tecnologias para ter acesso à Justiça sem precisar comparecer fisicamente nos Fóruns, uma vez que, no “Juízo 100% Digital”, todos os atos processuais são praticados exclusivamente por meio eletrônico e remoto, pela Internet.

Isso vale, também, para as audiências e sessões de julgamento, que ocorrem exclusivamente por videoconferência dentro desse modelo. Logo, uma diferença fundamental entre o processo eletrônico operado atualmente no Brasil e o modelo do Juízo 100% digital, está no fato de que, neste último, a parte interessada não terá nenhum contato presencial com o órgão do Poder Judiciário encarregado de proferir a sentença naquele processo, tampouco haverá uma interação direta entre o magistrado e a testemunha ou o perito, chamados para serem ouvidos em audiência, por exemplo. A interação, se houver, será mediada por recursos de informática.

É importante destacar que mesmo após a implantação do processo eletrônico (PJE), da forma já conhecida as audiências (inclusive sessões de mediação ou de conciliação), quando necessárias, seguiram sendo realizadas de forma presencial.

Logo, a adoção de audiências tele presenciais para todos os processos representa uma inovação que chama atenção e merece ser investigada. É de se supor – e a experiência forense vem confirmando essa hipótese – que esse novo modelo implica em transformações na forma como os diferentes atores do processo agem e interagem, no ambiente eletrônico, comparativamente ao modelo convencional, presencial ou físico de interação. Esse ponto será retomado adiante.

De forma sintética, a Resolução 345 estabelece que todos os processos das varas e dos juizados que adotarem o “Juízo 100% Digital”, seja na área cível, de família, previdenciária, dentre outras, passarão a funcionar de forma integralmente eletrônica, isto é, com todos os atos processuais sendo mediados por tecnologias virtuais. Por isso, aliás, a inclusão da expressão “100%” no título dessa política judiciária. A iniciativa é reputada pelo CNJ como um grande avanço para a tramitação dos processos e promete propiciar maior celeridade, ao argumento de que isso pode evitar “os atrasos decorrentes da prática de atos físicos ou que exijam a presença das partes nos Fóruns”<sup>7</sup>.

Isso tem a ver com o princípio da razoável duração do processo, que é um direito constitucional assegurado, ao menos no plano teórico, constitucional e normativo, no Brasil. Essa ressalva é pertinente porque o Relatório Justiça em Números do próprio CNJ aponta ser de 7 anos a duração média de um processo no Brasil<sup>8</sup>. Assim, a preocupação do CNJ em encontrar meios para aumentar a celeridade processual é algo que se justifica.

Tal preocupação institucional ecoa antiga percepção dos processualistas, dentre eles Sadek (2014) no conhecido artigo “Acesso à justiça: um direito e seus obstáculos”. O texto tem por objetivo propor uma reflexão sobre o direito de acesso à justiça e sobre as dificuldades para a sua realização. A autora parte do princípio de que o direito de acesso à justiça implica que se considerem ao menos três etapas distintas e interligadas: o ingresso visando à obtenção de um direito, os caminhos posteriores à entrada e, finalmente, a saída. Na sequência, afirma que o direito de acesso à justiça só se efetiva quando a porta de entrada permite que se vislumbre e se alcance a porta de saída em um período de tempo razoável, o que nem sempre ocorre. Em sintonia com essa preocupação, o CNJ e as cortes de justiça vêm investindo na informatização dos processos com um meio de aproximar as portas de entrada e de saída.

Não há lei que regulamente o Juízo 100% Digital. Mas, logo em seguida à divulgação da Resolução, ainda no mês de outubro de 2020, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio anunciou ser o primeiro tribunal do país a aderir ao projeto, habilitando 13 serventias judiciais para atuarem nessa modalidade de prestação jurisdicional eletrônica, inclusive Varas e Juizados Cíveis, que nos interessam especialmente. Logo, trata-se de uma realidade com que os profissionais do Direito e a sociedade brasileira precisam lidar, e não mais uma previsão para o futuro, que tanto assombrava os juristas há poucos anos: agora os computadores, se não

<sup>7</sup> Trecho retirado da Cartilha lançada pelo CNJ para explicar o Projeto Juízo 100% Digital. Disponível em <[https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB\\_cartilha\\_Juizo\\_100porcento\\_digital\\_v3.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB_cartilha_Juizo_100porcento_digital_v3.pdf)>. Acesso em 05 nov. 2022.

<sup>8</sup> Informação referente ao relatório divulgado em 2021, disponível em notícias do Site do TJRJ. Acesso em 10 fev. 2021. <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/7655713>.

substituíram os juízes, fazem com eles uma parceria indissolúvel, na pretensão de contribuírem para o atingimento das metas estabelecidas pelo CNJ para o funcionamento do Poder Judiciário.

## **Informatização das cortes e acesso à justiça**

Por se tratar de uma forma inovadora de acesso e funcionamento do Poder Judiciário, a iniciativa do Juízo 100% digital chama muita atenção. As audiências/sessões de conciliação e de mediação, nesse formato, também são realizadas por meio de videoconferências. Contudo, tais audiências foram concebidas para ocorrerem, a princípio, como atos processuais presenciais, destinadas a oportunizar um encontro e uma retomada do diálogo entre as partes, com vistas a uma solução consensual e precoce para o processo.

Pensamos que é curiosa e pode ser problematizada a iniciativa de transformá-las em videoconferências, o que vem despertando estranhamentos, para além das promessas e dos discursos que justificaram a adoção desse modelo – ainda mais no contexto da pandemia, como já explicado linhas acima. Se de um lado a proposta de um Juízo 100% Digital se apresenta promissora, pelas razões já apontadas, por outro traz dúvidas, incertezas e inquietações para os profissionais envolvidos e para os jurisdicionados, destinatários finais dos serviços judiciários.

Greco (2015), conhecido processualista no Estado do Rio de Janeiro, há décadas vem reivindicando que o processo há de ser, o mais possível, próximo de um diálogo humano. Já Baptista (2008) percebeu, por meio de pesquisa empírica, que poucas oportunidades são de fato concedidas para um diálogo efetivo entre as partes, dentro do processo civil brasileiro, em muito preenchido por formalidades, fórmulas e caminhos às vezes incompreensíveis para aqueles que a autora denomina “não iniciados”. Isto é, aqueles que não têm experiência no fórum ou formação jurídica. E que os atos escritos são predominantes, enquanto a oralidade é, no mais das vezes, inexistente.

Ao contrário disso, a previsão das audiências de conciliação e mediação – seja nos Juizados Especiais, seja no recente Código de Processo Civil, incorporadas ao procedimento comum e em certos procedimentos especiais, como por exemplo as ações contenciosas de família – veio para recuperar esse momento de diálogo dentro do processo, com promessa de celeridade e de maior efetividade na solução dos litígios. E por isso são alvo de elogios por muitos autores no campo do Direito Processual (por exemplo: MELLO, BAPTISTA, 2011; DE PINHO, 2019).

O Juízo 100% Digital traz, contudo, uma mudança de paradigma, permitindo que essas audiências ocorram virtualmente, sendo inegável que a mudança de ambiência pode impactar em câmbios nos resultados, seja pelo olhar subjetivo, seja pelo aspecto objetivo do que se acorda em tais audiências. Será que este – o ambiente virtual acessado por meio das mais diferentes plataformas hoje disponíveis como o Google Meet, o Zoom, o Teams e seus congêneres – será um espaço propício para o encontro, para o diálogo e o entendimento entre as partes, desenvolvendo a consensualidade já mencionada anteriormente e que é o foco central deste paper? A pergunta, mais do que respostas prontas, suscita reflexões.

Na vivência forense, há relatos interessantes de advogados, mediadores e conciliadores a respeito das novas experiências e agruras decorrentes dessas inovações. O problema da instabilidade do sinal da internet é uma recorrência, que causa muita apreensão e tumulto nas audiências e processos. Trata-se de um país cuja população segue convivendo com

várias mazelas e demonstrações alarmantes de desigualdades que fazem com que aquilo que é bom não seja usufruído em igualdade de condições pelos brasileiros. As desigualdades seguem sendo gritantes no Brasil em 2022. Essa desigualdade também está presente no tocante ao acesso à internet com qualidade (SORJ; GUEDES, 2005). Os relatos dos nossos interlocutores e algumas observações de campo apontam que as dificuldades nesse acesso trazem tumulto às sessões de conciliação/mediação, bem como ausências das partes interessadas, frustrando os esforços conciliatórios em muitos casos.

Muitas vezes as audiências comportam, em uma mesma sala, as partes e advogados envolvidos em vários processos, ao mesmo tempo, tornando difícil a sua condução e causando, até mesmo, discussões acaloradas. Nem sempre as ferramentas utilizadas pelos Tribunais se mostraram adequadas para a tarefa de realizar as audiências. Em situações concretas observadas na Justiça do Trabalho durante o ano de 2021, a opção da magistrada era pela utilização de uma plataforma de videoconferências em que os participantes de todas as audiências designadas para uma determinada data acessavam a plataforma ao mesmo tempo, podendo reunir dezenas de pessoas: juiz, auxiliares, advogados e seus clientes. Nesse ambiente, as audiências de conciliação eram frequentemente interrompidas, por exemplo, por advogados que queriam apenas saber se estavam no “lugar” certo, se a sua audiência já estava em curso, etc. Tais situações exigiam da magistrada e seus auxiliares grande esforço e causavam até mesmo um certo grau de exaustão, ao final do expediente, segundo foi relatado em algumas oportunidades.

Também foi relatada uma certa displicência com que as partes e advogados têm encarado essas audiências de natureza conciliatória. Em um relato curioso, um conciliador nos contou que a parte e o advogado participaram de uma audiência virtual de conciliação vestindo bermudas, enquanto assavam um churrasco. Também houve casos em que os participantes encontravam-se na igreja ou mesmo em filas de banco, durante a realização das sessões, embora se trate de atos um tanto solenes, a princípio, que estão a exigir um mínimo de atenção pelos participantes.

No caso das sessões de mediação, um dos problemas reportados por alguns mediadores foi a preocupação com os riscos à confidencialidade, um dos princípios mais importantes da mediação (AZEVEDO, 2016). Seu objetivo é garantir que as informações prestadas naquela sessão não serão partilhadas no processo judicial, oportunizando que os mediandos tenham confiança no procedimento e possam expor de modo fidedigno os seus sentimentos e pretensões, sem se preocuparem com possíveis consequências ou prejuízos em vista do que é revelado na sessão. Ocorre que, quando a sessão ocorre por videoconferência, não há como garantir que a parte (o mediando) está de fato sozinho ou, ao contrário, se está acompanhado e até mesmo sofrendo algum tipo de pressão para aceitar determinado acordo, para revelar ou omitir informações, dentre outras possibilidades.

Estas perplexidades seriam marcas inerentes a esses atos realizados de forma virtual? Ou se trata apenas de um período de adaptações? Para pensar sobre essa questão vale a pena considerar a experiência estrangeira. Com efeito, o movimento de informatização das Cortes de Justiça não é uma exclusividade do Brasil. Levantamento bibliográfico demonstrou que nos Estados Unidos, por exemplo, há muitos olhares voltados para a informatização dos processos há décadas. A diferença é que, por lá, parece que a academia se pôs a refletir e acompanhar de perto esse processo, sob as mais diferentes perspectivas, não se limitando a repetir o que os

magistrados e demais autoridades têm a dizer sobre isso, como parece ser uma tendência por aqui.

Carpenter (2001) explica que desde finais dos anos 1990 as Cortes de Justiça Federais americanas fizeram grandes investimentos voltados para a informatização, passando a realizar procedimentos por videoconferência, dentre outros. Sob o curioso título “Tecnologia tem o seu dia na corte” (em tradução livre), o artigo de Carpenter enfoca a forma como essas tecnologias passaram a influenciar os julgamentos, a atuação dos advogados em juízo, dentre outros. O artigo considera pesquisas realizadas no campo dos estudos de comportamento para demonstrar que a informatização dos processos, por lá, gerou efeitos que vão muito além da almejada celeridade e eficiência do Poder Judiciário.

Considerando especificamente os procedimentos realizados por videoconferência, nos Estados Unidos, Bannon e Adelstein (2020) fizeram um levantamento de pesquisas realizadas anteriormente não apenas no campo do Direito, mas também da psicologia e das ciências sociais, e constataram que não se trata apenas de substituir o encontro presencial pelo encontro virtual, sem nenhuma consequência. Pelo contrário, segundo as autoras, os procedimentos realizados por videoconferência podem impactar em uma maior ou menos facilidade de acesso à justiça e até mesmo na qualidade das decisões judiciais, interferindo também no depoimento de testemunhas e na forma como o juiz se convence do que lhe é dito nesses depoimentos, dentre outros. O artigo, disponível na página eletrônica do Brennan Center for Justice, cita alguns exemplos, dentre eles a percepção de que depoimentos prestados de forma pessoal, isto é, quando magistrado e testemunha encontram-se fisicamente presentes em um mesmo ambiente, são tidos como mais convincentes do que aqueles prestados de forma virtual.

Ao concluir o referido artigo, as autoras (BANNON; ADELSTEIN, 2020) sustentam que embora a tecnologia de videoconferência tenha sido uma ferramenta valiosa durante a pandemia Covid-19, os estudos existentes sugerem razões para se ter cautela quanto à expansão ou adoção de longo prazo de procedimentos judiciais remotos, receio este que contribui com a discussão proposta neste *paper* acerca de possíveis efeitos do processo 100% eletrônico sobre a consensualidade.

## **Problematizando o juízo 100% digital na realidade brasileira**

Feita essa breve incursão pelo trabalho de alguns autores estrangeiros, pensemos um pouco mais sobre o significado de um juízo 100% digital na realidade brasileira. Durante o período pandêmico, foram muito veiculadas pela mídia impressa e televisiva as enormes disparidades existentes no país, no quesito acesso a recursos tecnológicos e à internet. A implantação de um processo 100% eletrônico traz outras consequências que podem ser também pensadas sob o prisma da inclusão ou da exclusão, incluindo a exclusão digital de que trataram Sorj e Guedes (2005).

Nessa mesma linha de pensamento, dissertação de Mestrado defendida no PPGD/UCP por Glauco Nascimento (2017), a respeito de aspectos empíricos do Processo Judicial Eletrônico, deu pistas sobre dificuldades encontradas pelos usuários à medida que os processos tornaram-se eletrônicos, e não mais físicos. Destaque especial foi dado ao problema vivenciado

pelos advogados idosos que, incapazes de se adaptarem às novas exigências do processo eletrônico, acabaram abandonando de vez a profissão.

Não é impossível encontrar nas salas da OAB advogados idosos em busca de um máquina de escrever, para formular um requerimento ao juiz. Parece exótico, mas essa ilustração nos ajuda a lembrar que muitas decisões, inclusive institucionais, são às vezes tomadas sem levar necessariamente em conta determinadas vulnerabilidades, assim como as dificuldades e obstáculos que boa parte da população encontra no momento de buscar a concretização de direitos.

De forma exploratória, por exemplo, pode-se considerar que o caminho do processo 100% digital é, neste primeiro momento, apresentado como opcional, ou seja, é uma decisão do cidadão e deverá ser informada no processo. A parte demandada pode, no entanto, opor-se à opção até a defesa ou assim que for notificada para tanto. Contudo, por se tratar de uma novidade, não está clara a maneira como os magistrados formarão o seu convencimento a respeito dessas questões. Há notícia de magistrados que vêm designando audiências virtuais, mesmo não se tratando de serventias aderentes ao Juízo 100% digital, ou outros que consideram não se tratar de uma opção das partes.

Do ponto de vista do Direito Processual (GRECO, 2015) esta é uma questão relevante porque se trata de matéria de ordem pública, devendo ser observado, no desenrolar processual, o rito/procedimento aplicável em cada hipótese. Este é apenas um exemplo de dificuldade que precisa ser melhor compreendida, quando se percebe que não existe lei disciplinando o Juízo 100%. Ruídos são inevitáveis quando a sua aplicação prática, eventualmente, entra em contradição com as normas processuais vigentes ou com a expectativa das partes.

No tocante ao acesso a recursos digitais, a resolução estabeleceu que “As partes poderão requerer ao juízo a participação na audiência por videoconferência em sala disponibilizada pelo Poder Judiciário.” Nota-se que a própria resolução conseguiu antever a possibilidade de as partes não disporem de estrutura para a participação no processo eletrônico, o que pode representar um obstáculo importante, possivelmente prejudicial até mesmo ao exercício regular de direitos.

## Considerações finais

O texto abordou e fez com que duas tendências atuais do campo do Direito Processual dialogassem. A primeira, um movimento nacional em prol das soluções consensuais para os conflitos de interesses, promovendo o emprego amplo da mediação e da conciliação e gerando espaços de consensualidade, em juízo ou fora dele. A segunda, a tendência de informatização crescente dos processos judiciais que parece ter encontrado seu ponto alto no juízo 100% digital.

No texto já citado linhas acima, Bannon e Adelstein (2020) revelaram preocupação a respeito do amplo uso de videoconferências nos processos, especialmente para comunidades marginalizadas nos EUA e nos casos em que a presença por vídeo é obrigatória, podendo a ausência trazer consequências prejudiciais para o usuário. Essas preocupações ressaltam a necessidade de pesquisas e avaliações adicionais à medida que os tribunais experimentam sistemas remotos de participação nos atos processuais. Mais pesquisas são necessárias, tanto



Marcelo Pereira de Almeida Pereira Almeida; Adriano Moura da Fonseca Pinto;  
Kleber Paulo Leal Filpo.

sobre o impacto potencial da tecnologia remota quanto sobre as vantagens e desvantagens de sua utilização com respeito ao acesso à justiça. É um alerta que cabe muito bem para o Brasil.

Enquanto os tribunais desenvolvem políticas para processos remotos, é preciso que se abra espaço de diálogo com uma ampla gama de instituições e setores interessados, tais com advogados, defensores públicos e promotores, prestadores de serviços jurídicos, associações de vítimas, de consumidores e de pessoas deficientes, líderes comunitários e juristas, dentre outros, para avaliarem conjuntamente, e sob diversificados olhares, os impactos provenientes dessa inovação.

É preciso monitorar de perto as dificuldades que as partes e advogados poderão encontrar para participarem das audiências, para acessarem as salas de videoconferências dos Tribunais, dentre outros correlatos, em todos os rincões do país. Especial atenção deve ser dada aos casos que envolvam pessoas e grupos vulneráveis (idosos, consumidores, pessoas iletradas, por exemplo). Caso contrário, pode-se formar um paradoxo em que uma inovação introduzida a pretexto de ampliar e facilitar o acesso à justiça, acaba se tornando uma forma de ampliar, em vez de estreitar a distância entre a população, sobretudo os mais humildes, e o Poder Judiciário.

Finalmente, no tocante à consensualidade – que é o foco central do artigo – é preciso pensar em estratégias para que os avanços obtidos no tocante à absorção de métodos consensuais de solução de conflitos não acabe se esvaindo na *nuvem* dos processos digitais, sendo necessário dar a esses métodos a devida importância, a começar pelos próprios operadores do direito.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **Processo eletrônico e teoria geral do processo eletrônico**: a informatização judicial no Brasil. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

AZEVEDO, André Gomma de (Org.). Manual de mediação judicial. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasil, **CNJ.JUS**, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddb%fec54.pdf> . Acesso em: 7 set. 2018.

BANNON, Alicia; ADELSTEIN, Janna. **The impact of video proceedings on fairness and access to justice in court**. Brennan Center for Justice. 2020. Disponível em: <https://www.brennancenter.org/our-work/research-reports/impact-video-proceedings-fairness-and-access-justice-court> . Acesso em: 2 fev. 2021.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti; MELLO, Kátia Sento Sé; FILPO, Kleber Paulo Leal; NUNES, Thais Borzino Cordeiro. Fronteiras entre judicialidade e não judicialidade: percepções e contrastes entre a mediação no Rio de Janeiro e em Buenos Aires. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/19716/14024> . Acesso em: 10 mar. 2017.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. **Os rituais judiciais e o princípio da oralidade**. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris Editor, 2008.

Marcelo Pereira de Almeida Pereira Almeida; Adriano Moura da Fonseca Pinto;  
Kleber Paulo Leal Filpo.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 345/2020**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original175500202010145f873b7482503.pdf> . Acesso em 30 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Juízo 100% digital: tudo o que você precisa saber. **CNJ.JUS**. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB\\_cartilha\\_Juizo\\_100porcento\\_digital\\_v3.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/WEB_cartilha_Juizo_100porcento_digital_v3.pdf) . Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Lei 11.419/2006. Dispõe sobre a informatização do processo judicial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11419.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11419.htm) . Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.105/2015. Código de Processo Civil. **Planalto.gov**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm) . Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.140/2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. **Planalto.gov**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm) . Acesso em: 1 mai. 2018.

CARAM, Maria Elena; EILBAUM, Diana Teresa; RISOLÍA, Matilde. **Mediación** – Diseño de una Práctica. Buenos Aires: Librería Histórica, 2006.

CARPENTER, Siri. Technology gets its day in court. American Psychological Association. **APA**. Disponível em: <https://www.apa.org/monitor/oct01/technology> . Acesso em: 10 jan. 2021.

DE PINHO, Humberto Dalla Bernardina. **Manual de direito processual civil contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2019.

FILPO, Kleber Paulo Leal. Conciliação: de “pedra angular” a “pedra no caminho” dos juizados especiais. **Juris Poiesis**, v. 22, n. 28, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/jurispoiesis/article/view/6655> . Acesso em: 5 nov. 2022.

FILPO, Kleber Paulo Leal. **Mediação judicial**: discursos e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X e FAPERJ, 2016.

GRECO, Leonardo. **Instituições de processo civil**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

MELLO, Kátia Sento Sé; BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. Mediação e Conciliação no Judiciário: Dilemas e Significados. **Dilemas – Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social**, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./mar. 2011.

MOORE, Christopher. **O Processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marcelo Pereira de Almeida Pereira Almeida; Adriano Moura da Fonseca Pinto;  
Kleber Paulo Leal Filpo.

NASCIMENTO, Glauco Antônio do. **Processo judicial eletrônico: aspectos teóricos e perspectivas empíricas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

NUNES, Thais Borzino Cordeiro. **A conciliação nas ações fazendárias: perspectivas teóricas e obstáculos empíricos para a sua efetiva implementação**. 2014. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

ROCHA, Felipe Borring. **Manual de juizados especiais cíveis estaduais: teoria e prática**. 11. ed. São Paulo: Atlas. 2021.

SADEK, Maria Teresa. **Acesso à justiça: um direito e seus obstáculos**. Revista USP, n. 101, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87814>. Acesso em: 20 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i101p55-66>

SALOMÃO, Luiz Felipe (Coord.). Inteligência artificial: tecnologia aplicada à gestão dos conflitos no âmbito do poder judiciário brasileiro. **FGV Conhecimento**, 2022. Disponível em: [https://ciapi.fgv.br/sites/ciapi.fgv.br/files/relatorio\\_ia\\_2fase.pdf](https://ciapi.fgv.br/sites/ciapi.fgv.br/files/relatorio_ia_2fase.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

SILVA; DUARTE; VIEIRA. Nem tanto ao céu nem tanto ao mar: o redimensionamento do clássico conceito de interesse de agir e a tentativa de solução consensual. **Migalhas**, Coluna Elas no Processo. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/elas-no-processo/371421/o-redimensionamento-do-interesse-de-agir-e-a-solucao-consensual>. Acesso em: 13 out. 2022.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luiz Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estud. CEBRAP**, n. 72, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/nec/a/vZ6fSRKr6SDKBHP6vdxGTP/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>

VEZULLA, Juan Carlos. A mediação para uma análise da abordagem dos conflitos à luz dos direitos humanos, o acesso à justiça e o respeito à dignidade humana. In: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. (Org.). **Mediação de Conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 63-93.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca: ofício do mediador**. V. III. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. III.



# **Análisis comparativo de la normativa relativa a la atención a la diversidad en educación infantil**

## *Comparative analysis of the regulations related to attention to diversity in early childhood education (Spain)*

María Ángeles Fernández Vilar\*  
María del Mar Bernabé Villodre\*\*

### **Resumen**

**INTRODUCCIÓN.** La cambiante realidad educativa termina por reflejarse en la Educación Infantil, momento básico para el establecimiento de unas bases formativas determinantes para el posterior desarrollo psicoeducativo del alumnado. Pueden ser muchas las problemáticas que pueden darse en la Educación Primaria porque no han sabido asentarse rutinas adecuadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en Infantil. Atender a la diversidad de aprendizajes del alumnado debe partir siempre desde la legislación vigente. **METODOLOGÍA.** Atendiendo a esto, resulta lícita la realización de una investigación bibliográfica, en este caso legislativa, centrada en analizar cómo es atendida la diversidad en la etapa de Infantil, de forma que se posibilite la comprensión de las distintas realidades de aprendizaje y sus formas de resolución por parte del profesorado ya desde esta etapa inicial. **RESULTADOS.** Ha podido constatarse que no todas las comunidades autónomas presentan normativa específica independiente de la general. Las referencias a la atención a la diversidad resultan nimias, comparadas con la ingente cantidad de problemáticas que pueden encontrarse. **DISCUSIÓN.** La investigación relacionada no ha dado muestras de interés por parte del profesorado que, si bien presenta propuestas de atención a esta diversidad desde Infantil, no parece quedar amparado por la legislación correspondiente.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Atención a la Diversidad, Inclusión, Medidas, Normativa.

---

\* Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación; Profesora Contratada Doctora, Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, España; E-mail: [mafvilar@um.es](mailto:mafvilar@um.es)

\*\* Doctora en Teoría e Historia de la Educación, área Didáctica de la Expresión Musical, Universidad de Murcia, España; Profesora Titular Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valencia, España; E-mail: [maria.mar.bernabe@uv.es](mailto:maria.mar.bernabe@uv.es)

## Abstract

**INTRODUCTION.** The changing educational reality ends up being reflected in Early Childhood Education, a basic moment for the establishment of decisive formative bases for the subsequent psychoeducational development of students. There can be many problems that can occur in Primary Education because they have not known how to establish adequate routines in the teaching / learning process in Infants. Attending the diversity of student learning must always start from current legislation. **METHODOLOGY.** In view of this, it is lawful to carry out a bibliographic research, in this case legislative, focused on analyzing how diversity is addressed in the Infant stage, in such a way that the understanding of the different learning realities and their forms of resolution is made possible. by the teaching staff from this initial stage. **RESULTS.** It has been found that not all the autonomous communities present specific regulations independent of the general one. The references to attention to diversity are insignificant, compared to the huge number of problems that can be found. **DISCUSSION.** The related research has not shown any signs of interest on the part of the teaching staff, who, although they present proposals for attention to this diversity from Infants, does not seem to be covered by the corresponding legislation.

**Keywords:** Early Childhood Education, Attention to Diversity, Inclusion, Measures, Regulations.

## Resumo

**INTRODUÇÃO.** A realidade educativa em mudança acaba por se reflectir na Educação Infantil, um momento básico para o estabelecimento de bases formativas que são determinantes para o posterior desenvolvimento psico-educacional dos alunos. Pode haver muitos problemas que podem ocorrer no Ensino Primário porque não foram estabelecidas rotinas adequadas no processo de ensino/aprendizagem no Ensino Infantil. A diversidade da aprendizagem dos estudantes deve ser sempre tratada com base na legislação em vigor. **METODOLOGIA.** Em vista disto, uma pesquisa bibliográfica, neste caso legislativa, centrou-se na análise da forma como a diversidade é tratada na fase pré-escolar, a fim de permitir compreender as diferentes realidades de aprendizagem e as suas formas de resolução por parte do pessoal docente desde esta fase inicial. **RESULTADOS.** Verificou-se que nem todas as Comunidades Autónomas têm regulamentos específicos que sejam independentes dos gerais. As referências à atenção à diversidade são insignificantes em comparação com o enorme número de problemas que podem ser encontrados. **DISCUSSÃO.** A investigação relacionada não mostrou sinais de interesse por parte do pessoal docente que, embora apresentem propostas de atenção a esta diversidade da Educação Infantil, não parecem estar abrangidas pela legislação correspondente.

**Palavras-chave:** Educação da Primeira Infância, Atenção à Diversidade, Inclusão, Medidas, Regulamentos.

## Introducción

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece en su *Predámbulo* que debe reconocerse la diversidad del alumnado y, por tanto, darse respuesta a sus necesidades de desarrollo hacia las trayectorias más adecuadas, atendiendo a sus distintas capacidades. Esto queda constatado cuando añade una modificación a la anterior *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (España, 2006) al incluir la necesidad de flexibilizar la metodología didáctica y los mecanismos de evaluación para atender al alumnado con discapacidad y con necesidades específicas de apoyo educativo. Realmente, las referencias a las necesidades educativas especiales parecen aumentarse, incluyéndose menciones a las dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas

capacidades, incorporación tardía al sistema educativo y las condiciones personales o de historia escolar.

Por otra parte, en el Artículo 13 del *Real Decreto 95/2022* (España, 2022) se regula de forma explícita la atención a las diferencias individuales en la etapa de Educación Infantil, incidiendo entre otros aspectos sobre la atención individualizada y la intervención educativa garantizando la plena inclusión de todo el alumnado. El ODS 4 “Educación de calidad” (UNESCO, 2017) presupone unos objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales entre los que destacan que la educación del alumnado debe comprenderse como bien común mundial que garantice el pleno derecho individual, holístico y siempre reconociéndose y fomentando la igualdad. Junto a ello, se señala la importancia de la “detección temprana de las dificultades que pueden darse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la prevención de las mismas a través de planes y programas que faciliten una intervención precoz” (UNESCO, 2017, p. 7).

Esta investigación comparada pretende mostrar cómo se afronta la atención a la diversidad en Educación Infantil en cada Comunidad Autónoma de España; puesto que, entre los objetivos educativos para un desarrollo sostenible (ODS) se cuenta con la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, orientada a garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2017).

Esta visión comparada posibilitará comprender la peculiar idiosincrasia de actuaciones docentes mostradas en experiencias didácticas e investigadoras realizadas en cada punto de nuestra geografía (Giné, Font y Díez de Ulzurrun, 2020; Pachón, 2020, Arnaiz, Escarbajal, Alcaraz y De Haro, 2021, entre otros), fruto de los documentos legislativos autonómicos que suponen concreciones “personalizadas” de la normativa estatal. Esto termina por traducirse, tal como podrá constatarse en el análisis realizado en páginas siguientes, en referencias legislativas que hacen mayor énfasis en determinados perfiles, quedando otros fuera, en ocasiones.

Como punto de partida para este análisis comparado y como explicación a las herramientas utilizadas para realizarlo, que serán detalladas en epígrafes siguientes, se ha tomado la clasificación de perfiles incluidos en las denominadas medidas de atención a la diversidad citadas en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (España, 2006, p. 122909):

“[...] alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar [...]”.

Sólo conociendo cómo es atendido el alumnado incluido en las denominadas medidas de atención a la diversidad, podrán ir asentándose pautas de intervención, rutinas, que impacten desde la Educación Infantil en el futuro desarrollo global del educando. Siempre más allá del hecho de que muchos diagnósticos no terminan de cerrarse hasta edades más avanzadas y, por supuesto, contando con que el perfeccionamiento de las intervenciones lleve a que dichos

diagnósticos no queden nunca como algo estático, inamovible. Es esta visión de necesario cambio, de reformulación legislativa posibilitada por el conocimiento de las distintas referencias legales, la que posibilite mejoras en las intervenciones con el alumnado ya desde la Educación Infantil.

El **objeto de estudio** de este trabajo se centra en analizar y comparar el tipo de normativa educativa específica que regula tanto la atención a la diversidad como la atención temprana en cada una de las CCAA. Para ello, se abordan los siguientes **objetivos específicos**: 1) Analizar la existencia y tipología de las normas que regulan la atención a la diversidad y/o inclusión en cada CCAA; 2) Analizar la existencia y tipología de las normas que regulan la atención temprana en cada CCAA; y 3) Analizar la evolución en la conceptualización de la atención a la diversidad y su reflejo en la concreción de las normas promulgadas al respecto.

## Método

### Enfoque metodológico

Esta investigación cualitativa bibliográfica de tipo comparado parte de un análisis de las diferentes referencias legislativas centradas en la atención a la diversidad y, en su defecto porque alguna Comunidad Autónoma de España no cuente con ellas, de la normativa educativa general para Educación Infantil.

El objetivo de esta investigación se ha centrado en recoger con qué tipo de normativa se regula la atención a la diversidad/inclusión educativa (de acuerdo con la normativa) en cada Comunidad Autónoma y, a nivel secundario, si se regula con normativa específica la atención a la diversidad en la etapa de la Educación Infantil y si se incluyen referencias al respecto desde la denominación de Atención e Intervención Temprana.

### Participantes

Se han consultado los portales de atención a la diversidad/ inclusión educativa de las 17 Comunidades Autónomas de España, así como la normativa general estatal para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Estaríamos hablando de un total de 100 documentos legales analizados, pertenecientes a las normativas autonómicas relacionadas con la atención a la diversidad. En este sentido, la gran diversidad documental viene a reflejar la diversidad en cuanto al grado de competencia educativa de cada una de las comunidades autónomas del país.

### Categorías de análisis e instrumentos de obtención de información

Las principales categorías que se pretende analizar son: 1) La normativa específica que regula la atención a la diversidad en cada CCAA, 2) La de normativa específica que regula la atención temprana en cada CCAA; 3) El nivel de concreción y desarrollo de dicha normativa y actualización de la misma y 4) La clasificación tipológica de alumnado considerada susceptible de atención a la diversidad.

El tipo de normativa específica que regula la atención a la diversidad y atención temprana tienen diferente rango legislativo, en base a su aplicación estatal o autonómica. Cuando hablamos de ámbito estatal nos referimos, de mayor a menor rango, a las siguientes normas: Leyes Orgánicas, Reales Decretos y Órdenes ministeriales (se diferencian de las autonómicas porque tienen tres letras). Cuando su aplicación es a nivel autonómico, tenemos otras categorías que, de mayor a menor rango, son: Ley Autonómica, Decretos, Órdenes, Resoluciones y Circulares/Instrucción.

La categorización que se ha seguido para clasificar la normativa específica que regula la atención a la diversidad (objetivo específico 1) es la siguiente: 1. Ley Orgánica; 2. Real Decreto; 3. Orden Ministerial; 4. Decreto; 5. Orden; 6. Resolución; 7. Circular/Instrucción y 8. No tiene. Y, en cuanto a la categorización que se ha seguido para clasificar la normativa específica que regula la atención temprana (objetivo específico 2) es la siguiente: 1. Ley Orgánica; 2. Real Decreto; 3. Orden Ministerial; 4. Decreto; 5. Orden; 6. Resolución; 7. Circular/Instrucción y 8. No tiene.

Para analizar el desarrollo de las normativas (Objetivo 3) se han contemplado las siguientes categorías: a) Existencia de ley de educación autonómica y año de publicación de la misma; b) Primera normativa de Atención a la diversidad y año de publicación; c) 2ª normativa de atención a la diversidad y año de publicación; d) 3ª normativa de atención a la diversidad y año de publicación; e) Normativa 1ª de Atención Temprana y año de publicación; f) Normativa 2ª de atención temprana y año de publicación.

Atendiendo a la clasificación tipológica de alumnado considerada susceptible de atención a la diversidad (objetivo específico 4), se obtuvieron las siguientes subcategorías con normativa específica asociada, en algunos casos: necesidades educativas especiales (NEE), necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), integración tardía en el sistema educativo, trastornos de atención y/o dificultades de aprendizaje, altas capacidades, desconocimiento de la lengua, dificultades por condiciones personales (salud, transexuales, hospitalización), historia escolar y LGTBIQ+.

Para realizar este análisis, se elaboró una hoja de registro (Tabla 1) donde se anotaba el nombre de cada referencia legislativa y su contenido centrado en esta temática: por un lado, se recogieron las referencias generales de atención a la diversidad y atención temprana; por otro, las referencias específicas por tipología de alumnado; y, finalmente, la inclusión o no sobre normativas de orientación. Dicha hoja de registro principal, quedó concretada en una segunda (Tabla 2) que intentó recoger la tipología de alumnado mencionado en cada referencia legislativa y el nivel normativo, todo esto como forma de mostrar la importancia concedida a la atención a cada uno de los posibles perfiles con quienes puede trabajarse en el aula. En la Tabla 3, se recoge la evolución de la normativa de Atención a la Diversidad, especificando el año y el tipo de norma, así como la conceptualización de Atención a la Diversidad que predomina en ellas. En la Tabla 4, se indica la evolución de la normativa respecto a la Atención Temprana.



Tabla 1 – Normativa autonómica sobre atención a la diversidad y/o inclusión

Comunidad Autónoma	
Web educativa	
Referencias generales	
Atención Diversidad	
Referencias específicas por tipología alumnado	
Inclusión normativa orientación	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 – Tipología de alumnado atendiendo a la normativa autonómica

C	Tipología alumnado								
C.	N	N	Incorporación tardía	Trastornos de Atención y/o dificultades aprendizaje	A	Desconocimiento lengua	Condiciones personales	Historia escolar	L
A	E	E			A.				G
A.	E	A			C				T
		E			C.				B
									I
									Q
									+

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 – Evolución de la normativa de Atención a la Diversidad

C	Ley	Año	Normat	Año	Normat	Año	Normat	Año	Normat	Termin	Año
C	Educa	Ley	iva	1ªAD	iva	2ªAD	iva	3ªAD	iva	ología	
.	ión		1ª AD		2ª AD		3ªAD		1ª AT		
A											
A											
.											

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 – Evolución de la normativa Atención Temprana

CC.AA.	Normativa 1ª AT	Año 1ªAT	Normativa 1ªAT	Año 2ªAT

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de datos

Se han llevado a cabo análisis descriptivos de los datos en cuanto a frecuencias, distribuciones y porcentajes de las diferentes variables presentadas. También, se han realizado análisis cualitativos de las variables comparando las diferentes comunidades autónomas en base a los objetivos planteados.

## Resultados

En aras de facilitar la visualización de los resultados obtenidos y la elaboración de las subsiguientes conclusiones, se presentan los resultados organizados en distintas tablas, que también cumplen la función de favorecer el análisis comparado entre cada una de ellas.

La primera de ellas (Tabla 5) recoge la normativa autonómica sobre atención a la diversidad y/o inclusión educativa organizada en: enlace a la web educativa, las referencias generales sobre atención a la diversidad y/o atención temprana, las referencias específicas por la tipología del alumnado y la inclusión sobre la normativa relacionada con la orientación. Ya en la segunda (Tabla 6), se especifica por cada Comunidad Autónoma la tipología de normativa que regula la atención temprana. En cuanto a la tercera (Tabla 7), se han sintetizado los resultados de cada Comunidad Autónoma atendiendo a la tipología de alumnado, de acuerdo con la clasificación ya citada en epígrafes anteriores. A esto, se ha sumado el nivel normativo, fundamental para entender no solo la importancia (o no por su inexistencia) concedida a las medidas para cada uno de dichos perfiles, sino también para comparar las implicaciones legales de cada nivel normativo; puesto que esto último podría tener repercusiones educativas a la hora de programar intervenciones en el aula. Y, ya en la cuarta (Tabla 8), se resume la evolución de las diferentes normas vigentes hoy en día en relación a la Atención a la Diversidad; y en la última (Tabla 9), la evolución de las normas en relación a la Atención Temprana.

Tabla 5 – Normativa autonómica sobre atención a la diversidad y/o inclusión

Comunidad Autónoma			
	Región de Murcia	Comunidad Valenciana	Islas Baleares
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4463&amp;IDTIPO=100&amp;RATRO=c148\$m">https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4463&amp;IDTIPO=100&amp;RATRO=c148\$m</a>	<a href="https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio">https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio</a>	<a href="http://die.caib.es/normativa/html/040/15_0_es.html">http://die.caib.es/normativa/html/040/15_0_es.html</a>
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de <b>Atención a la Diversidad</b> de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la <b>diversidad</b> del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la <b>inclusión</b> del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de <b>inclusión</b> en el sistema educativo valenciano	Ley 1/2022 de Educación. Circular 18 de junio de 2012 del director general de Ordenación, Innovación y Formación Profesional sobre la interpretación del artículo 34 en relación al artículo 11.1 del Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la <b>atención a la diversidad</b> y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la <b>atención a la diversidad</b> y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos
<b>Referencias específicas por tipología alumnado</b>	Resolución de 21 de junio de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación, por la que se modifica el plazo para la presentación de solicitudes para el acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con <b>altas capacidades intelectuales</b> para el curso 2022-2023 Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que	Proyecto de decreto xx, de xx de abril de 2022, del Consell, de <b>igualdad</b> y convivencia en el sistema educativo valenciano Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las <b>necesidades específicas de apoyo educativo</b> y las necesidades de compensación de desigualdades Resolución de 23 de julio de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se	Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de 26 de abril de 2017 por la cual se aprueban las instrucciones que regulan el procedimiento para autorizar la permanencia durante un curso más en la etapa de educación infantil para los alumnos con <b>necesidades educativas especiales</b> Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de

---

<p>se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta <b>dificultades de aprendizaje</b></p> <p>Resolución de 20 de julio de 2018, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la identificación y respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas al <b>desconocimiento del español</b> o desfase curricular significativo, <b>por integración tardía</b> en el sistema educativo o por <b>condiciones personales</b> o de <b>historia escolar</b>, en centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia que impartan las enseñanzas de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria</p> <p>Resolución de 15 de abril de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establece un protocolo para la evaluación e intervención ante conductas problemáticas en alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b> derivadas de <b>discapacidad intelectual</b></p> <p>Orden de 23 de mayo de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, y de la Consejería de Sanidad y Política Social por la que se establece y regula la Atención Educativa al alumnado enfermo escolarizado en Centros Docentes</p>	<p>dictan instrucciones para la organización de la <b>atención educativa domiciliaria y hospitalaria</b></p> <p>Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b></p> <p>Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b> escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria</p> <p>Orden de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tiene necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de <b>sobredotación intelectual</b> (Parcialmente modificada por la Orden 18/06/02, de la Conselleria de Cultura y Educación)</p>	<p>27 de marzo de 2017 por la que se aprueban las instrucciones que regulan el procedimiento para autorizar la flexibilización de la duración de las diversas etapas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a <b>altas capacidades intelectuales</b></p>
--	---	--

---

	Públicos y Privados concertados de la Región de Murcia y se crea el Equipo de <b>Atención Educativa Hospitalaria y domiciliaria</b>		
<b>Inclusión normativa orientación</b>	Sí Resolución de 13 de marzo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los servicios de orientación educativa.	Sí Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano	Sí Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos
<b>Comunidad Autónoma</b>			
	<b>Cataluña</b>	<b>Aragón</b>	<b>Navarra</b>
<b>Web educativa</b>	<a href="http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/">http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/</a>	<a href="http://orientacion.catedu.es/legislacion-aragonesa-relacionada/">http://orientacion.catedu.es/legislacion-aragonesa-relacionada/</a>	<a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpt/o/atencion-a-la-diversidad">https://www.educacion.navarra.es/web/dpt/o/atencion-a-la-diversidad</a>
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo <b>inclusivo</b> Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación	Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa <b>inclusiva</b> Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa <b>inclusiva</b> y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón	Ley Foral 12/2018, de 14 de junio, de Accesibilidad Universal Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la <b>atención a la diversidad</b> en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra

<p><b>Referencias específicas por tipología alumnado</b></p>	<p>Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con <b>altas capacidades</b> Resolución ENS/1544/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con <b>trastornos del aprendizaje</b></p>	<p>Resolución 7 noviembre 2017, del director general de innovación, equidad y participación y el director general de asistencia sanitaria del gobierno de Aragón, por la que se dictan instrucciones relativas a la atención educativa al alumnado con <b>enfermedades crónicas</b>, así como la intervención en situaciones de urgencia y emergencia en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón Resolución 20 de octubre de 2016, del director general de innovación, equidad y participación, por la que se facilitan orientaciones para la actuación con el <b>alumnado transexual</b> en centros públicos y privados concertados Orden de 19 de junio de 2014, del Consejero de Presidencia y Justicia, por la que se dispone la publicación del convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Organización Nacional de <b>Ciegos Españoles</b> (ONCE), para la atención educativa a los alumnos con ceguera y discapacidad visual grave Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con <b>trastorno del espectro autista</b></p>	<p>Orden Foral 65 de 18 de junio de 2012, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de <b>trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad</b> en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra Resolución 434/2008, de 29 de octubre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociada a una <b>incorporación tardía</b> al sistema educativo y/o a <b>condición sociocultural desfavorable</b> de la Comunidad Foral de Navarra</p>
<p><b>Inclusión normativa orientación</b></p>	<p>No</p>	<p>Sí Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón</p>	<p>Sí Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo</p>

				educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla
<b>Comunidad Autónoma</b>				
		Islas Canarias	La Rioja	Galicia
<b>Web educativa</b>		<a href="https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/">https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/</a>	<a href="https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa">https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa</a>	<a href="http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/17854">http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/17854</a>
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la <b>atención a la diversidad</b> en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al <b>alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</b> en la Comunidad Autónoma de Canarias	Resolución 3452, de 6 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para establecer el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la <b>diversidad</b> del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de <b>Atención a la Diversidad</b> en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja	Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la <b>atención a la diversidad del alumnado</b> de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la <b>atención a la diversidad</b> del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación	
<b>Referencias específicas por tipología alumnado</b>	Resolución de la dirección general de ordenación, innovación y calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y el funcionamiento del programa de cooperación territorial de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del <b>alumnado</b>	Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa, de fecha 20 de mayo de 2022, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de medidas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas al <b>espectro autista</b> escolarizado en segundo ciclo de	Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de <b>lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales</b> en Galicia	

---

**educativamente vulnerable**, en educación básica y bachillerato, en centros sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de canarias durante el curso 2021/2022

Resolución 267/2020, de 13 de marzo de 2020, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se actualiza el protocolo para el acompañamiento al **alumnado Trans\* y la atención a la diversidad de género** en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias

Resolución 1361/2021, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se dictan instrucciones para la organización de la respuesta educativa al alumnado de la Educación Infantil, la Enseñanza Básica y el Bachillerato, que no puede asistir a los centros educativos de forma regular, así como para el funcionamiento de las **aulas hospitalarias, de la atención educativa domiciliaria** y de los centros terapéuticos sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma de Canarias, durante el curso 2021-2022

Resolución de 8 de febrero de 2018, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife (APANATE) para la atención

Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja

Resolución, de 14 de febrero de 2022, de la Dirección General de Innovación Educativa por la que se dictan Instrucciones para el procedimiento de escolarización del alumnado con **necesidades educativas especiales** y alumnos con **necesidad específica de apoyo educativo** en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja

Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa, de 12 de febrero de 2021, por la que se dictan Instrucciones para el procedimiento de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por **condiciones personales asociadas a patología clínica grave** en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja

Resolución de la Dirección General de Innovación Educativa, de 5 de agosto de 2021, por la que se regula el Programa de **Atención Educativa Domiciliaria** en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja

Resolución, de 8 de julio de 2020, de la Dirección General de Educación, por las que se dictan instrucciones para establecer medidas de intervención educativa para el alumnado

---



	<p>educativa del alumnado no universitario con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de <b>Trastornos del Espectro Autista</b> (TEA)</p> <p>Instrucciones de 2013 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por <b>altas capacidades intelectuales</b></p>	<p>escolarizado en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Básica Obligatoria de la modalidad de Educación Especial y en Programas de Transición a la Vida Adulta con necesidades educativas especiales asociadas a <b>graves trastornos de personalidad</b> mediante aulas terapéutico-educativas</p> <p>Resolución de 16 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se autoriza la implantación del Proyecto Explora para la atención de alumnos con <b>altas capacidades</b> y curiosidad o motivación hacia el estudio y el aprendizaje, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja y se dictan instrucciones para regular su organización y funcionamiento</p>	
<b>Inclusión normativa orientación</b>	<p>Sí</p> <p>Resolución de 2 de septiembre de 2021 de la dirección general de ordenación, innovación y calidad, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la comunidad autónoma de Canarias</p>	<p>Sí</p> <p>Resolución de 16 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones que regulan los <b>Servicios de Orientación Educativa</b> en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR, nº 87, 25 de julio de 2018.</p> <p>Orden EDU/53/2018, de 31 de julio, por la que se regula la <b>Evaluación Psicopedagógica</b> en los centros sostenidos con fondos públicos de La Rioja. BOR, nº 91, de 3 de agosto de 2018.</p>	<p>Sí</p> <p>Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia</p>
<b>Comunidad Autónoma</b>			

	País Vasco	Asturias	Cantabria
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.euskadi.eus/necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-normativa-del-pais-vasco/web01-a3hinklu/es">https://www.euskadi.eus/necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-normativa-del-pais-vasco/web01-a3hinklu/es</a>	<a href="https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo">https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo</a>	<a href="https://www.educantabria.es/planes/normativa-sobre-planes-y-programas-educativos/1356-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa/39713447-1-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa.html">https://www.educantabria.es/planes/normativa-sobre-planes-y-programas-educativos/1356-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa/39713447-1-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa.html</a>
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	<p>Resolución de 10 julio de 2020, de la Viceconsejera de Educación, por la que se comunica a los centros docentes no universitarios financiados con fondos públicos dependientes del Departamento de Educación, el nuevo procedimiento para la recogida y organización de la información sobre el alumnado con <b>Necesidades Específicas de Apoyo Educativo</b> (NEAE) en el marco de una escuela inclusiva</p> <p>Plan Marco para el desarrollo de una escuela <b>inclusiva</b> 2019-22</p> <p>Resolución de 28 de julio de 1998, del Viceconsejero de Educación por la que se regula la <b>Actividad Educativa Organizada</b> (AEO) para el segundo ciclo de la Educación Infantil y para la etapa de Educación Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco</p>	<p>Decreto 32/2018, de 27 de junio, de primera modificación del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la <b>orientación educativa</b> y profesional en el Principado de Asturias.</p> <p>Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la <b>orientación educativa</b> y profesional en el Principado de Asturias</p> <p>Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la <b>ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo</b> y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla</p> <p>Resolución de 16 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de <b>ordenación académica</b> y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil</p>	<p>Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la <b>atención a la diversidad</b> en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria</p> <p>Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria</p> <p>Orden EDU/5/2006 por la que se regulan los Planes de <b>Atención a la Diversidad</b> y la CESPAD</p>

<p><b>Referencias específicas por tipología alumnado</b></p>	<p>II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la <b>igualdad</b> y el buen trato (2019-2022)                  Plan de atención educativa para el alumnado con <b>altas capacidades intelectuales</b> 2019-2022                  La escolarización del alumnado de <b>origen extranjero</b> en el sistema escolar de la CAPV. 2018                  Orden de 7 de mayo de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, de modificación de la Orden que regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en <b>situaciones sociales o culturales desfavorecidas</b> y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar                  Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b>, en el marco de una escuela comprensiva e integradora</p>	<p>Circular de 2018 de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en Educación Primaria para el alumnado de <b>incorporación tardía</b> al Sistema Educativo Español</p>	<p>Ley de Cantabria 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las <b>Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales</b> y No Discriminación por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género                  Orden ECD/80/2015, de 9 de junio, por la que se convoca a los centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de educación especial y de educación infantil y primaria que tienen aulas de educación especial de la Comunidad Autónoma de Cantabria, para la realización de actividades destinadas al alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b> para el año 2015                  Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las <b>necesidades específicas de apoyo educativo</b> y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria</p>
<p><b>Inclusión normativa orientación</b></p>	<p>No</p>	<p>Sí                  Decreto 32/2018, de 27 de junio, de primera modificación del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la <b>orientación educativa</b> y profesional en el Principado de Asturias</p>	<p>Sí                  Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la <b>atención a la diversidad</b> en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria</p>

	Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de <b>orientación educativa</b> en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla			Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de <b>evaluación psicopedagógica</b> , establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria
<b>Comunidad Autónoma</b>				
	Castilla y León	Extremadura	Madrid	
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa">https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa</a>	<a href="https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html">https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html</a>	<a href="https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad">https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad</a>	
			<a href="https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales">https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales</a>	
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	Orden EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con <b>necesidad específica de apoyo educativo</b> escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se	Instrucción 2/2015 por la que se concretan determinados aspectos de la <b>atención a la diversidad</b> según lo establecido en el Decreto 228/2014 Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la <b>diversidad</b> del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura.	Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los <b>alumnos con necesidad específica de apoyo educativo</b> , que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con <b>altas capacidades intelectuales</b> en la Comunidad de Madrid	

	aprueba el II Plan de <b>Atención a la Diversidad</b> en la Educación de Castilla y León 2017-2022	
<b>Referencias específicas por tipología alumnado</b>	<p>Orden EYH/315/2019, de 29 de marzo, por la que se regulan medidas dirigidas al alumnado escolarizado en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que presenta <b>necesidades sanitarias o socio sanitarias</b></p> <p>Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de <b>vulnerabilidad socioeducativa</b></p> <p>Orden EDU/593/2018, de 31 de mayo, por la que se regula la permanencia del alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b> en la etapa de educación infantil, en la Comunidad de Castilla y León</p> <p>Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con <b>integración tardía</b> en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p>Circular 1/2018 de SGE, relativa mantenimiento y revisión ayudas técnicas alumnado <b>deficiencia auditiva</b></p> <p>Instrucción 7/2018 registro de datos de <b>acneae</b> en plataforma educativa Rayuela en todas las etapas</p> <p>Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con <b>trastornos del espectro del autismo</b> en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura</p> <p>Orden de 2 de julio de 2012 por la que se regula la creación y puesta en funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Atención al Alumnado con <b>Trastornos Graves de Conducta</b></p> <p>Instrucción 13/2001, de 10 de octubre, de la dirección general de formación profesional y promoción educativa, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización debidas a <b>problemas de salud</b> o pertenencia a <b>familias dedicadas a tareas de temporada o trabajos itinerantes</b></p>
		<p>Instrucciones de la dirección general de educación infantil, primaria y secundaria por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de <b>compensación educativa</b> de la comunidad de Madrid durante el curso 2019/2020</p> <p>Orden 1644/2018, de 9 de mayo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la <b>incorporación tardía</b> y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid</p>

<b>Inclusión normativa orientación</b>	Sí Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León	Sí Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la <b>diversidad</b> del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura	Sí ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con <b>necesidad específica de apoyo educativo</b> , que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid Resolución de 28 de julio de 2005, del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la <b>Orientación Educativa y Psicopedagógica</b> en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid
<b>Comunidad Autónoma</b>			
	Andalucía	Ceuta y Melilla	Castilla La Mancha
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad</a>		<a href="https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/inclusion-educativa/normativa-inclusion-educativa">https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/inclusion-educativa/normativa-inclusion-educativa</a>
<b>Referencias generales Atención Diversidad</b>	Circular de 24 de abril de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar por la que se dictan instrucciones para la adaptación del proceso de detección e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ( <b>NEAE</b> ) y	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con	Resolución de 26/01/2019, de la Dirección General de Programas, <b>Atención a la Diversidad</b> y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa

	<p>organización de la respuesta educativa. Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con <b>necesidades específicas de apoyo educativo</b> y organización de la respuesta educativa</p> <p>Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la <b>atención a la diversidad</b> del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Texto consolidado 2016</p> <p>Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía</p>	<p><b>necesidad de apoyo educativo</b> y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla</p> <p>Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil</p>	<p>Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la <b>inclusión</b> educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha</p> <p>Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha</p>
<p><b>Referencias específicas por tipología alumnado</b></p>	<p>Resolución de 15 de abril de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Confederación Estatal de Personas Sordas, para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de <b>sordera o discapacidad auditiva</b></p> <p>Acuerdo de 23 de marzo de 2021, del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento del Protocolo de Atención a Personas con <b>Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad</b></p> <p>Instrucciones de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar <b>altas</b></p>	<p>Resolución de 28 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con <b>necesidades educativas especiales</b> en centros de educación primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos en las ciudades de Ceuta y Melilla</p> <p>Resolución de 20 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crean, regulan y ordenan las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado de <b>altas capacidades intelectuales</b> en centros de educación primaria sostenidos con fondos públicos de las ciudades de Ceuta y Melilla</p>	<p>Orden de 04/05/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la atención educativa al alumnado escolarizado en Centros de Reforma de Menores, se crean los Equipos de Atención Educativa en <b>Centros de Reforma de Menores</b> y se regula la estructura y funcionamiento de los equipos de atención educativa en estos centros</p>

	<p><b>capacidades intelectuales</b> Instrucciones de 14 de noviembre de 2013, de la dirección general de participación y equidad, para la atención educativa domiciliaria, destinada al alumnado con imposibilidad de acudir al centro docente por <b>razones de enfermedad</b></p> <p>Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento de Escolar y del Programa de <b>Apoyo Lingüístico para Inmigrantes</b></p>		
<b>Inclusión normativa orientación</b>	Sí	Sí	Sí
	<p>Instrucciones de 28-6-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los <b>Equipos de Orientación Educativa</b> Especializados</p>	<p>Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de <b>orientación educativa</b> en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla</p> <p>Resolución de 20 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se desarrolla la implantación de los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en las ciudades de Ceuta y de Melilla</p>	<p>Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la <b>orientación educativa y profesional</b> del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha</p>

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 6 – Normativa autonómica sobre atención temprana

<b>Comunidad Autónoma</b>			
	Región de Murcia	Comunidad Valenciana	Islas Baleares
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.carm.es/web/">https://www.carm.es/web/</a>	<a href="https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio">https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio</a>	<a href="http://die.caib.es/normativa/html/040/150_es.html">http://die.caib.es/normativa/html/040/150_es.html</a>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<b>Ley 6/2021</b> , de 23 de diciembre, por la que se regula la intervención integral de la atención temprana en el ámbito de la Región de Murcia	<b>Resolución</b> conjunta de 17 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Diversidad Funcional y Salud Mental y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se establece el protocolo de coordinación de profesionales para el desarrollo de la atención temprana	<b>Decreto</b> 85/2010, de 25 de junio por el cual se regula la red pública y concertada de atención temprana en el ámbito de los servicios sociales de las Illes Balears
<b>Comunidad Autónoma</b>			
	Cataluña	Aragón	Navarra
<b>Web educativa</b>	<a href="http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/">http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/</a>	<a href="http://orientacion.catedu.es/legislacion-aragonesa-relacionada/">http://orientacion.catedu.es/legislacion-aragonesa-relacionada/</a>	<a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad</a>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<b>Decreto</b> 45/2014, de 1 de abril, de modificación del Decreto 261/2003, de 21 de octubre, por el que se regulan los servicios de atención precoz	<b>Nuevo Protocolo</b> de derivación al Programa de <i>Atención Temprana</i> del Servicio Aragonés de Servicios Sociales a 25 de marzo de 2021 <b>Orden ECD/1167/2018</b> , de 18 de junio, por la que se crean siete Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana de titularidad de la Comunidad Autónoma de Aragón <b>Orden</b> de 20 de enero de 2003, del Departamento de Salud, Consumo y Servicios Sociales, por la que se regula el Programa de Atención Temprana en la Comunidad Autónoma de Aragón	<b>Orden foral</b> 94/2019, de 9 de septiembre, por la que se regula el servicio de atención temprana del departamento de derechos sociales. Deroga Orden Foral 317/2009, de 16 de octubre <b>Decreto Foral</b> 198/2019, de 28 de agosto, por el que se regula la red de atención temprana de Navarra
<b>Comunidad Autónoma</b>			

	País Vasco	Asturias	Cantabria
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.euskadi.eus/necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-normativa-del-pais-vasco/web01-a3hinklu/es">https://www.euskadi.eus/necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-normativa-del-pais-vasco/web01-a3hinklu/es</a>	<a href="https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo">https://www.educastur.es/consejeria/marco-normativo</a>	<a href="https://www.educantabria.es/planes/normativa-sobre-planes-y-programas-educativos/1356-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa/39713447-1-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa.html">https://www.educantabria.es/planes/normativa-sobre-planes-y-programas-educativos/1356-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa/39713447-1-atencion-a-la-diversidad-y-orientacion-educativa.html</a>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<p><b>Orden Foral</b> 94/2019, de 9 de septiembre, por la que se regula el servicio de Atención Temprana del departamento de derechos sociales</p> <p><b>Decreto</b> 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco</p>	<p><b>Decreto</b> regulador de la atención infantil temprana en Asturias. En tramitación</p>	<p><b>Orden</b> de 3 de febrero de 2003, por la que se hace pública la convocatoria de ayudas destinadas a financiar las intervenciones y seguimiento que en Atención Temprana precisen los niños entre 0 y 3 años de la Comunidad Autónoma de Cantabria</p> <p><b>Decreto</b> 24/2002, de 7 de marzo, de estructura orgánica de la Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales establece, entre los objetivos y actividades de la Dirección General de Ordenación y Atención Sanitaria, el desarrollo del Programa de Atención Temprana</p>
Comunidad Autónoma			
	Castilla y León	Extremadura	Madrid
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa">https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa</a>	<a href="https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html">https://www.educarex.es/atencion-diversidad/decreto-atencion-diversidad.html</a>	<p><a href="https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad">https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad</a></p> <p><a href="https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales">https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales</a></p>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<p><b>Decreto</b> 53/2010 de Castilla y León, de 2 de diciembre, de coordinación interadministrativa en la Atención Temprana en Castilla y León</p>	<p><b>Decreto</b> 225/2012, de 9 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 151/2006, de 31 de julio, por el que se regula el Marco de Atención a la Discapacidad en Extremadura</p> <p><b>Instrucción</b> 33/2012 de la secretaría general de educación sobre determinados aspectos de la organización y funcionamiento de los equipos de</p>	<p><b>Decreto</b> 46/2015, de 7 de mayo, por el que se regula la coordinación en la prestación de la atención temprana en la Comunidad de Madrid y se establece el procedimiento para determinar la necesidad de atención temprana</p> <p><b>Orden</b> 868/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Asuntos Sociales, por la que</p>

	orientación educativa y psicopedagógica generales, de atención temprana y específicos de la comunidad autónoma de Extremadura	se aprueba el modelo normalizado de solicitud de valoración de necesidad de atención temprana de la Comunidad de Madrid (anexo modificado por la Orden 1649/2017, de 19 de octubre, del Consejero de Políticas Sociales y Familia publicada en el BOCM de 10 de noviembre de 2017) <b>Orden</b> 1228/2015, de 19 de junio, del Consejero de Asuntos Sociales, por la que se aprueba el modelo normalizado de solicitud de plaza en centro de atención temprana (anexo modificado por la Orden 1649/2017, de 19 de octubre, del Consejero de Políticas Sociales y Familia publicada en el BOCM de 10 de noviembre de 2017)	
<b>Comunidad Autónoma</b>			
	Galicia	La Rioja	Islas Canarias
<b>Web educativa</b>	<a href="http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/17854">http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/17854</a>	<a href="https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa">https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa</a>	<a href="https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/">https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/</a>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<b>Orden</b> de 11 de enero de 2021 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a las entidades locales de la Comunidad Autónoma de Galicia para la prestación de servicios en el marco de la Red gallega de atención temprana, cofinanciadas parcialmente por el programa operativo FSE Galicia 2014-2020, y se procede a su convocatoria para el año 2021 (código de procedimiento	<b>Decreto</b> 3/2011, de 19 de enero, regulador de la intervención integral en Atención Temprana en La Rioja	<b>Ley</b> 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias

BS700A)  
**Decreto** 183/2013, de 5 de diciembre,  
 por el que se crea la Red gallega de  
 atención temprana

<b>Comunidad Autónoma</b>	
	Andalucía
<b>Web educativa</b>	<a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad</a>
<b>Referencias generales Atención Temprana</b>	<b>Decreto</b> 85/2016, de 26 de abril, por el que se regula la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía

Ceuta y Melilla

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 – Tipología de alumnado atendiendo a la normativa autonómica

CC.AA.	Tipología alumnado								
	NEE	NEAE	Incorporación tardía	Trastornos Atención y/o dificultades aprendizaje	A A. C. C.	Desconocimiento o lengua	Condiciones personales	Historia escolar	Colectivo LGTBIQ+
Región de Murcia	2016		2018	2019	20 22	2018	2018 2012 (hospitalaria)	2018	
Comunidad Valenciana	2003	2021			20 02		2021 (hospitalaria)		2022

Cataluña*			2013	20				
* Aragón	2014/2017			13				
La Rioja	2020 (Personalidad) /2022 (TEA)	2022		20			2017 (E. Crónicos) 2021 (Patologías )	2016
País Vasco	1998			20	2018			2019
Navarra			2008	19				
Asturias	2005		2018	2012				
Cantabria	2015	2014						
Galicia								2020
Castilla y León	2018		2010				2019 (Sanitarias )	2018
Extremadura	2012/2015/2018	2018					2001	2001
Madrid								2019
Castilla La Mancha								2009
Andalucía	2021		2021	2020	2012		2013	
Islas Baleares	2017			2017				
Islas Canarias	2018			2013			2020 (Hospitalaria)	20
Ceuta y Melilla	2021			2017				21

\*\* NEAE derivadas de altas capacidades, NEAE derivadas de discapacidad visual, NEAE derivadas de discapacidad auditiva, NEAE derivadas de discapacidad intelectual, NEAE derivadas de discapacidad física, NEAE derivadas de pluridiscapacidad, NEAE derivadas de TEA, NEAE derivadas de trastorno grave de conducta, NEAE derivadas de trastorno mental, NEAE derivadas de trastornos del aprendizaje y la comunicación, NEAE derivadas de situación de enfermedad, NEAE derivadas de desventaja educativa

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8 – Evolución de la normativa de Atención a la Diversidad

CCAA	Ley Educación	Año Ley	Normativa 1ª AD	Año 1ªAD	Normativa 2ª AD	Año 2ªAD	Normativa 3ªAD	Año 3ªAD	Terminología	Año
MURCIA	No	-	Decreto	2009	Orden	2010	No tiene	-	AD	2009
COMUNIDAD VALENCIANA	No	-	Decreto	2018	Orden	2019	No tiene	-	Inclusión	2018
BALEARES	Sí	2022	Decreto	2011	Circular/ Instrucción	2012	No tiene	-	AD	2011
CANARIAS	Sí	2014	Orden	2010	Decreto	2018	No tiene	-	NEAE	2018
CATALUÑA	Sí	2009	Decreto	2017	No tiene	-	No tiene	-	Inclusión	2017
ARAGÓN	No	-	Decreto	2017	Orden ECD	2018	No tiene	-	Inclusión	2017
NAVARRA	Ley Foral	2018	Orden Foral	2008	No tiene	-	No tiene	-	AD	2008

María Ángeles Fernández Vilar; María del Mar Bernabé Villodre

LA RIOJA	No	-	Orden	2014	Resolución	2014	No tiene	-	AD	2014
PAÍS VASCO	No	-	Decreto	1998	Resolución	2020	Circular/ Instrucción	2020	Inclusión	2019
ASTURIAS	No	-	Decreto	2014	Decreto	2018	No tiene	-	NEAE	2018
CANTABRIA	Sí	2008	Orden Edu.	2006	Decreto	2019	No tiene	-	AD	2018
GALICIA	Sí	2011	Decreto	2011	Orden	2021	No tiene	-	AD	2021
CASTILLA LEÓN	Y No	-	Acuerdo	2017	Orden EDU	2018	No tiene	-	NEAE	2018
EXTREMADURA	Sí	2011	Decreto	2014	Instrucción	2015	No tiene	-	AD	2014
MADRID	No	-	Orden	2015	-	-	-	-	NEAE	2015

CASTILLA MANCHA	LA	Sí	2010	Decreto	2018	Resolución	2019	No tiene	-	Inclusión	2018
ANDALUCIA		Sí	2007	Orden	2008/2 016	Circular/ Instrucción	2017	Circular/ Instrucción	2020	NEAE	2017
CEUTA/ MELILLA		No	-	Orden ECD	2016	-		No tiene	-	NEAE	2016

\*\* AD: Atención a la diversidad; NEAE: Necesidad específica de apoyo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9 – Evolución de la normativa de Atención Temprana

CCAA	Normativa 1ª AT	Año 1ªAT	Normativa 2ª AT	Año 2ªAT	CCAA	Normativa 1ª AT	Año 1ªAT	Normativa 2ª AT	Año 2ªAT
MURCIA	Ley	2021	-	-	CANTABRIA	Decreto	2002	Orden	2003
COMUNIDAD VALENCIANA	Resolución	2021	-	-	GALICIA	Decreto	2013	Orden	2021



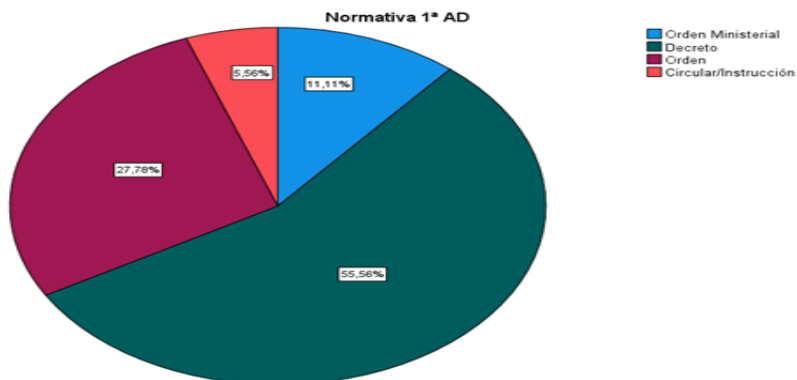
BALEARES	Decreto	2010	-	-	CASTILLA Y LEÓN	Decreto	2010	-	-
CANARIAS	Ley	2019	-	-	EXTREMADURA	Decreto	2012	Instrucción	2012
CATALUÑA	Decreto	2014	-	-	MADRID	Decreto	2015	-	-
ARAGÓN	Orden ECD	2018	Circular/ Instrucción	2021	CASTILLA LA MANCHA	-	-	-	-
NAVARRA	Decreto Foral	2019	Orden Foral	2019	ANDALUCÍA	Decreto	2016	-	-
LA RIOJA	Decreto	2011	-	-	CEUTA/ MELILLA	-	-	-	-
PAÍS VASCO	Decreto	2016	Orden Foral	2019					
ASTURIAS	Decreto	-	-	-					

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse en la Tabla 8, solo la mitad de las CCAA tienen su propia ley de educación (Baleares, Canarias, Cataluña, Navarra, Cantabria, Galicia, Castilla la Mancha, Extremadura y Andalucía).

Atendiendo al tipo de normativa de atención a la diversidad, los resultados presentados en la Figura 1 muestran el mayor número de Decretos (10), siendo el tipo de normativa más frecuente (55,56%), seguido por cinco Órdenes (27,8%), dos Órdenes Ministeriales (11,11%) y una Circular/Instrucción (5,56%).

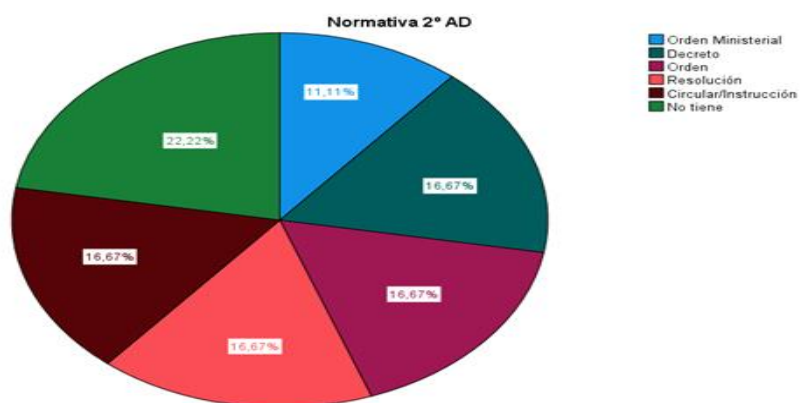
Figura 1 – Distribución del tipo de las normativas relativas a la atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos comprobar en la Figura 2, la mayoría de las CCAA han desarrollado esta normativa de atención a la diversidad, promulgando más referencias legislativas al respecto, pero con diferente rango. En este sentido encontramos 2 Órdenes Ministeriales, 3 Órdenes Autonómicas, 3 Resoluciones, 3 Circulares y 3 C Decretos. 4 de las CCAA no presentan ninguna actualización de la normativa de atención a la diversidad (Tabla 8).

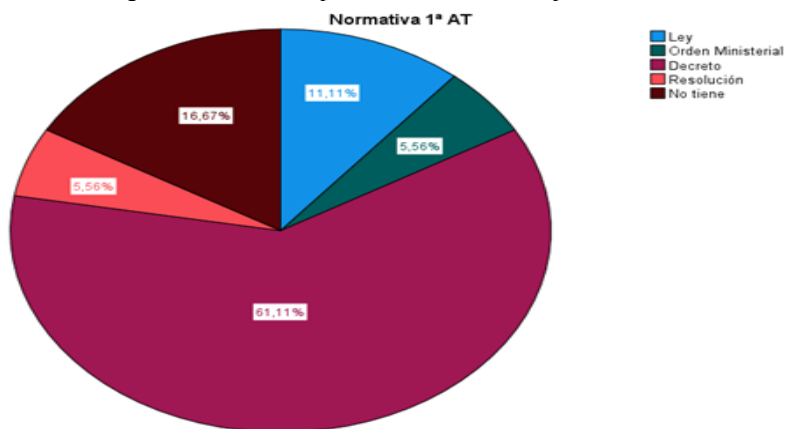
Figura 2 – Actualización de la distribución del tipo de normativas relativas a la atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

Cuando nos fijamos en la forma de regular la Atención Temprana (Figura 3), destaca la promulgación de 11 Decretos (61,11%), seguidas por 3 Órdenes (5,56%) y 2 Leyes específicas de atención temprana (11,11%), son las Circulares/Instrucciones y las Resoluciones las menos habituales (5,56%). No obstante, debe señalarse que una CCAA. se encuentra realizando un proyecto de Decreto y otras (16,67%) no tienen (Tabla 9).

Figura 3 – Normativa primera de atención temprana

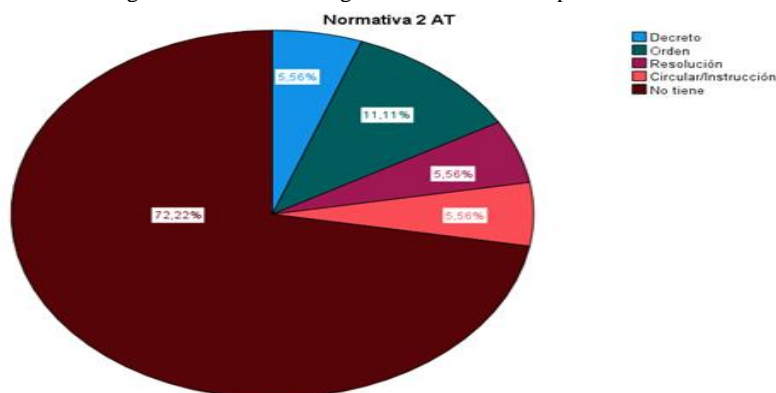


Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que un 72,22% de las CCAA no ha desarrollado una segunda normativa (Figura 4); mientras que, aquellas que sí la han desarrollado, lo han hecho con un mismo número

de promulgaciones de Decretos (5,56%), Resolución (5,56%) y Circulares/Instrucciones (5,56%). Un 11,11% de las CCAA ha publicado en formato de Órdenes y Orden EDU.

Figura 4 – Normativa segunda de atención temprana



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Este trabajo se plantea como una contribución al objetivo global sobre educación (ODS 4) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que explicita en la “Declaración de Incheón” la necesidad de abordar una nueva visión de la educación focalizada en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad” (UNESCO, 2016, p. 6). Con nuestra propuesta se pretende colaborar dentro del apartado de Modalidades de aplicación del Marco de Acción para la realización del ODS 4, en subapartado de “Supervisión, seguimiento y examen de políticas basadas en la evidencia” (UNESCO 2016, p. 64).

Atendiendo al objetivo general planteado, centrado en analizar y comparar el tipo de normativa educativa específica que regula la atención a la diversidad y la atención temprana, el análisis realizado ha permitido comprobar cómo cada comunidad autónoma legisla de modos muy diferentes y en tiempos, también, distintos. Esto se debe al hecho de que no siempre los resultados políticos electorales han supuesto cambios legislativos educativos: si las elecciones no traían cambios gubernamentales, no se modifica la legislación educativa. Así, encontramos que, en comunidades con escasos cambios políticos, se ha tendido a conservar más que a introducir modificaciones (Región de Murcia, Andalucía, Castilla La Mancha, por ejemplo).

En cuanto a los objetivos específicos planteados, el análisis de la existencia y la tipología de las normas que regulan la atención a la diversidad en cada CCAA, ha mostrado cómo la tipología legislativa de AD más utilizada es el Decreto. No obstante, algunas de ellas no habían formulado Decretos, sino Órdenes o, incluso, Circulares. La mayor variabilidad tipológica se observa a la hora de la actualización respecto a la primera normativa: se parte de la norma de mayor nivel autonómico (Decreto) y se llega a normas de rango inferior, pero más concretas; de ahí, el mayor número de Circulares y/o Instrucciones. Esto contribuye a reforzar el desarrollo de los objetivos de individualización necesarios para afrontar propuestas

educativas favorecedoras de la inclusividad, en la línea de lo pretendido en el citado ODS 4 (UNESCO, 2017).

Respecto al análisis de la existencia y tipología de las normas que regulan la atención temprana en cada CCAA, sucedería algo similar a lo expuesto de AD, es decir, la norma más utilizada sería el Decreto; aunque las concreciones durante la actualización normativa serían las Circulares e Instrucciones. Así mismo, se observa una gran dispersión en cuanto a las fechas de publicación de las normativas, notándose un incremento normativo a partir del año 2016. Esto puede deberse al hecho de que aumenta la importancia concedida a la Educación Infantil, sumándose a ello la mayor concreción legislativa de la AD para Educación Primaria, excepto Baleares, Canarias y La Rioja que legislaron antes la AT que la AD. Las CCAA que más recientemente han legislado sobre AT son la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia, en 2021; y una segunda norma por parte de Aragón y Galicia, en el mismo año 2021. No obstante, también resaltar que la dispersión observada en las fechas de publicación está relacionada con el hecho de que son las CCAA las encargadas de articular y gestionar los sistemas de atención temprana en sus correspondientes ámbitos territoriales (Confederación Autismo España, 2021) y ello se traduce en variabilidad no sólo en las edades que se abarcan sino también en los recursos e intensidad de los mismos.

Referente al tercer objetivo específico, señalar que los resultados han mostrado una evolución en la conceptualización de la AD, desde una visión genérica como diversidad hacia una idea más concisa de inclusión. Esto se ve reflejado en la concreción de las normas promulgadas al respecto, y que vienen a señalar los cambios que se han sucedido igualmente en el DSM: nomenclatura, características, organización etc. A este respecto, se observa un cambio de tendencia en la denominación de las normas de tal manera que en las normativas anteriores a 2016 todas las CCAA coinciden en la utilización del término de “atención a la diversidad”, para pasar a utilizar el concepto de “intervención en necesidades específicas de apoyo educativo” en las normas publicadas entre 2016 y 2018, mientras que a partir de 2018 lo que predomina es el empleo del concepto de “inclusión educativa, más en consonancia con la actual ley de educación. También, debe señalarse cómo no todas las CCAA han legislado separadamente la atención específica a cada una de las tipologías posibles: algunas comunidades cuentan con normativa específica para la atención a las altas capacidades y no cuentan con referencias sobre la atención al colectivo LGTBI+, por ejemplo, tal como ha podido verse en la Tabla 6. Así mismo, para avanzar en una educación inclusiva real y eficaz, resulta necesario un “desarrollo normativo autonómico que haga reales los principios inclusivos proclamados ya desde la LOE” (López-Torrijo, 2014, p.18). Finalmente, y de este mismo tercer objetivo, más de la mitad de las CCAA ha legislado normativa específica de AD a partir de 2014, destacando un incremento significativo desde 2017. Ocho CCAA han actualizado su normativa desde el año 2018 hasta la actualidad.

A raíz de los resultados obtenidos, se ha llegado a varias **conclusiones**, de acuerdo con los objetivos establecidos inicialmente. En primer lugar, respecto al primer objetivo, ha podido comprobarse que son muchas las Consejerías de Educación que no desarrollan normativa específica para la AD, pero sí tienen en su página web oficial estructurada en los diferentes ámbitos de intervención para la AD, incluyendo numerosos recursos: por ejemplo, la web CREENA de la Comunidad de Navarra (<https://creena.educacion.navarra.es/web/>). También, en el caso del País Vasco, por ejemplo, puede observarse que no ha tenido un

desarrollo normativo actualizado, pero en cambio sí que ha contado con actualizaciones muy recientes (año 2020).

Algo similar sucedería en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, donde no existe normativa alguna sobre la AT. No tiene un desarrollo autonómico de AD, pero sí se apoyan sus actuaciones en una Orden Ministerial (año 2016). Aunque este tipo de situaciones de carencias normativas puedan darse en algunas CCAA, lo importante es contar con normativa estatal que contribuya a la educación de calidad, inclusiva y de igualdad de oportunidades para todo el alumnado, respondiendo así al ODS 4 (UNESCO, 2017).

En segundo lugar, en cuanto al tercer objetivo, otras comunidades sí han estructurado muy bien las consideraciones sobre AD, desarrollando primero un Decreto, concretado en Orden posterior: por ejemplo, Región de Murcia, Comunidad Valenciana, Aragón y Galicia.

Respecto al cuarto objetivo, destaquemos que, en la Comunidad de Madrid, con una única Orden en 2015, cuenta con una normativa muy bien estructurada en diversos subapartados para cada perfil, dirigiendo a una serie de Circulares correspondientes para el tratamiento educativo de cada uno de ellos. En esa misma línea, estaría Cataluña que tiene algo similar, aunque no dirige a normativa específica porque no la tiene para todos los casos categorizados en el epígrafe anterior de resultados, sino que únicamente comentan sus características.

En tercer lugar, las comunidades autónomas con normas más recientes dan un paso más y hablan directamente de inclusión educativa: la Comunidad Valenciana (año 2019), Cataluña (año 2017), Navarra (año 2018) y Aragón (año 2018).

En lo que respecta a la AT, segundo objetivo, podemos observar que en los últimos años se está legislando a este respecto y en CCAA como Murcia y Canarias con el rango de Ley. Asimismo, en las Islas Baleares, se introduce una ampliación de las actuaciones para la atención temprana de los 6 hasta los 12 años. Esto resulta significativo porque, en muchas CCAA, sólo se está trabajando la AT hasta los 3 años, como ya puso de manifiesto la Federación Estatal de profesionales de la Atención Temprana (Cabrerizo, 2011).

Siete CCAA han legislado sobre AT desde el año 2019, destacando el hecho de que tres de ellas no tenían referencias legislativas previas: entre estos documentos legales, cinco son Decretos y dos Leyes, lo que les otorga mayor peso al cambio producido e importancia a nivel educativo. Estas CCAA también han actualizado su normativa de AD en fechas similares, aproximadamente un año de diferencia.

## Referencias

ARNAIZ, Pilar; ESCARBAJAL, Andrés; ALCARAZ, Salvador; DE HARO, Remedios. Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. **Revista de educación**, Madrid, n. 393, p. 37-68, jul. 2021. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-2021-393-485>

CABRERIZO, Raquel (Coord.). **La realidad actual de la atención temprana en España**. Madrid: Real Patronato de Discapacidad, 2011. <https://sid-inico.usal.es>

CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA. **Análisis normativo. La atención temprana que reciben los niños y las niñas con trastorno del espectro del autismo en España**. Madrid: Autismo España, 2021. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/>

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Última modificación: 10 de diciembre de 2013. **Boletín Oficial del Estado**, Jefatura del Estado, Madrid, 4 mayo 2006. Número 106, referencia 7899, p. 17158. <https://www.boe.es/buscar/doc.php>

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Jefatura del Estado, Madrid, 30 dic. 2020. Número 340, referencia 17264, p. 122868. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php)

ESPAÑA. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Infantil. **Boletín Oficial del Estado**, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2 feb.2022. Número 28, referencia 1654, p 1456. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

GINÉ, Climent; FONT, Josep; DÍEZ DE ULZURRUN, Ascen. Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. **Àmbits de psicopedagogia i orientació**, Barcelona, n. 53, p. 33-47, nov. 2020. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>

LÓPEZ-TORRIJO, Manuel. Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes: Análisis de un modelo: La Comunidad Valenciana (España). **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 24, p. 223-245, jul. 2014. <https://doi.org/10.5944/reec..2014.13581>

PACHÓN, Sandra Lilibiana. Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en un centro de compensación educativa. Disertación (Tesis Doctoral) - Universidad de Valencia, Valencia, 2020.

UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. París: UNESCO, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. París: UNESCO, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/482>



# Dignity is said in many ways: a re-reading based on Thomas Aquinas

## *A dignidade diz-se de muitos modos: uma releitura baseada em Thomas Aquinas*

Sergio de Souza Salles\*  
Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira\*\*  
Gianfranco Longo\*\*\*

### Abstract

In dialogue with Xabier Etxeberria on his judgment regarding Thomas Aquinas' ontology, the present investigation seeks to support another interpretation of the ontology of the dignity of the human person. In accordance with Aristotle, Thomas adheres to the philosophical maxim that being is said in many ways. If being is said in many ways, then being worthy must also be said in many ways in the work of Thomas Aquinas. Based on this assumption, we will analyze the occurrences of the term "*dignitas*" in the *corpus Thomisticum* to understand the multiple uses and contexts of being worthy, resolving Etxeberria's objection.

**Keywords:** Thomas Aquinas; Human Dignity; Ontology; Being; Polysemy.

### Resumo

Em diálogo com Xabier Etxeberria sobre seu julgamento a respeito da ontologia de Tomás de Aquino, a presente investigação procura sustentar uma outra interpretação da ontologia da dignidade da pessoa humana. Com Aristóteles, Tomás adere à máxima filosófica pela qual o ente se diz de muitos modos. Ora, se o ser é dito de muitos modos, então o ser digno também deve ser dito de muitos modos na obra de Tomás de Aquino. Com base neste pressuposto, analisaremos as ocorrências do termo "*dignitas*" no *corpus thomisticum* para entender os múltiplos usos e contextos do ser digno, resolvendo a objeção de Etxeberria.

**Palavras-Chave:** Tomás de Aquino; Dignidade Humana; Ontologia; Ser; Polissemia.

---

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Docente na Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil; E-mail: [sallesfil@gmail.com](mailto:sallesfil@gmail.com)

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Università San Tommaso, Roma, com revalidação nacional do diploma pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professor titular da Universidade Católica de Petrópolis e professor agregado da PUC-Rio, RJ, Brasil; E-mail: [carlos.silveira@ucp.br](mailto:carlos.silveira@ucp.br)

\*\*\* Dottore di ricerca sia in Sociologia e filosofia del diritto sia in Diritto costituzionale; Ricercatore di Filosofia del diritto, è stato docente di Elementi di teoria generale del diritto, di Filosofie comparate e di Filosofie giuridiche e religioni del Medio ed Estremo Oriente nel corso di laurea magistrale di RISE (Relazioni Internazionali e Studi Europei) e di Filosofia della pace e dei diritti individuali nel corso di laurea magistrale di ISPI (Innovazione Sociale e Politiche di inclusione) nel Dipartimento di Scienze politiche Uniba; E-mail: [gianfranco.longo@uniba.it](mailto:gianfranco.longo@uniba.it)



## Introduction

In his provocative article, entitled “Ser y existencia de los derechos humanos”, Xabier Etxeberria (2012) considers it unusual in post-metaphysical times, to use the language of Habermas, to deal with human rights from ontological categories such as “being” and “existence”. Assuming a possible dialogue not so much with the proposal of his ontology, but rather with his judgment on the ontology of Thomas Aquinas, the present investigation seeks to take another look at the Thomistic ontology of the dignity of the human person.

The part that draws attention in that article is the one in which Xabier Etxeberria (2012) performs his analysis of the philosophical history of dignity, considering that there is no defense of human dignity in its universal and perennial sense in Thomas Aquinas. In his judgment, the work of Thomas Aquinas is incapable of supporting universal, inherent, and equal human rights:

El segundo acercamiento paradigmático a la dignidad nos lo ofrece Tomás de Aquino. Su texto clave es este: ‘El hombre, al pecar, se aparta del orden de la razón, y por ello decae en su dignidad, es decir, en cuanto que el hombre es naturalmente libre y existente por sí mismo; y hundiéndose en cierto modo en la esclavitud de las bestias, de modo que puede disponerse de él en cuanto es útil a los demás’. Preciso lo implicado en esta afirmación sintética: en principio, la dignidad es algo que concierne al hombre en cuanto tal, por ser libre y existente en sí mismo; pero se consolida cuando es merecida, cuando la libertad se ejerce para el bien; quien hace el mal la pierde, y al perderla, se degrada como hombre haciéndose bestia; con lo que puede ser tratado como bestia, esto es instrumentalizado en sentido pleno. (Xabier Etxeberria, 2012, p. 396)

To support his argument and view on Thomas Aquinas, the author relies solely and exclusively on a passage from the *Summa Theologica*, in which the licitness of the death penalty is investigated. By the answer to the third objection of the *Summa Theologica* (II-II, q. 64, a. 2, ad 3), one who acts unworthily should not be treated by others (by the political community) as a worthy being because he has ceased to be so. Xabier Etxeberria’s emphasis on the change in the order of being due to the sinner’s action should attract the attention of the reader of Thomistic ontology.

In a similar line of interpretation to Xabier’s, Mette Lebech (2009, p. 78) already considered “disconcerting” the fact that the aforementioned passage of the *Summa Theologica* is the only one in which Thomas Aquinas uses the expression “dignitas humana” and, at the same time, it is a meritocratic conception of moral and political virtues to the point that the loss of human dignity could justify capital punishment.

Nevertheless, human dignity is an essential characteristic of the human person that makes the latter important in herself, by the very fact that she is a person. This importance can, however, be lost by sin, and can be cancelled by the performance of acts deviating from rational order. It then no longer commands the universal respect due to rational animals: in fact, a human being who has undone her importance as a human being through evil acts is no more dignified than a beast, and

can therefore be killed. This doctrine is somewhat disconcerting, as it seems to take meritocracy to the extreme. It is all the more disconcerting as it is the only time, we meet the expression *dignitas humana* in Aquinas, and indeed in all the texts examined from the Chirsto-centric period. The passage seems in fact to compromise the contention otherwise defended by Aquinas that a subject is essentially characterized by dignity.

Instead of proposing another hermeneutic of this text from *Summa Theologica* considered disconcerting to the reader of Thomas Aquinas (indeed, disconcerting because it even seems to be an internal contradiction to his thought on the dignity of the human person), Mette Lebech (2009, p. 78) tries to justify such a position by saying that Thomas Aquinas only reflects the needs of the life and society of his time and what was practically possible in his Cristo-centric context:

This disconcertingly extreme meritocracy may to some extent be justified by Thomas' contention, fundamental to his ethics, that the subject determines itself through its actions. This idea gives expression to the experience that by acting inhumanely we become less than human, and it paints the unsentimental scenario according to which we may be able to brutalize ourselves so badly, that we destroy our human dignity from within and come to deserve death. Indeed, St Paul said that it was due to sin that death entered the world. In this sense death could said to be what the human being deserves because of sin, and also to be the reason why Christ came to take sin upon himself and die for all. The latter article of Christian faith could have mad Aquinas think that the criminal could hope to be forgiven. But Thomas's point of view in this regard may also reflect the necessities of life, insofar as the possibilities his society had for sanctioning crime by any other means than capital punishment was extremely limited. Maiming and imprisonment burdened society more than it prevented crime from recurring, whereas death in some cases solved otherwise unsolvable problems. The Cristo-centric context, operative mostly with only a weak state authority to sanction crime, had to enforce ethical standards very severely: it had to provide for more than the forgiveness of sins in so far as it had to provide for what was practically possible.

The two interpretations of the same passage of the *Summa Theologica*, the one proposed by Xabier Etxeberria and the one by Mette Lebech, offer us the opportunity to revisit the texts of Thomas Aquinas trying to answer whether we find in them a defense of the dignity of the human person that helps us in the critical examination of the passage under discussion of the *Summa Theologica* concerning the supposed loss of human dignity.

## Dignity is said in many ways

In accordance with Aristotle, Thomas adheres to the philosophical maxim that being is said in many ways. If being is said in many ways, then being worthy must also be said in many ways in the work of Thomas Aquinas. Based on this assumption, we will analyze the occurrences of the term "*dignitas*" in the *corpus thomisticum* to understand the multiple uses and contexts of being worthy.

The Thomistic concept of dignity is broader and deeper than some critics suggest, who seek to replace it with the concept of autonomy, dependent on the Kantian tradition (Cf. SILVEIRA; SALLES, 2012). However, due to the intrinsic limits of the present research, it is not intended to exhaust the multiple meanings of “dignity” in the *corpus thomisticum*. For that, we recommend reading of other analyses, such as the one developed by Servais Pinckaers (1987), which we consider to be the inspiration for the current research.<sup>1</sup>

In this way, an attempt is made here to analyze three fundamental senses of “dignity” in Thomas Aquinas, organized philosophically, that is, without presupposing the validity of the contents of Christian revelation.

Among three senses of *dignitas*, two of them could be called static because they refer to the reality of what is as such, while one of them could be called dynamic, because it deals with the order of acting rather than the order of being.

These three senses must also be organized analogically to preserve the proper unity underlying the theoretical uses present in the work of the philosopher of Aquinas. Indeed, the attentive reader of Aquinas’ work will certainly come across a regulated polysemy of the concept of “dignity” (“*dignitas*”) and especially of human dignity (“*dignitas humanae naturae*”), commensurate with his metaphysical and theological understanding of reality.

The analogically regulated polysemy depends on a philosophical consideration of the concept of dignity, structured here from a focal sense, proposed by Thomas Aquinas in his *Commentary on the Sentences*.

This first focal sense, as explained later, will be called the transcendental conception of dignity because it permeates all the other senses. In turn, the sense of dignity proportional to the nature or essence of each entity<sup>2</sup> will be understood as belonging to the categorical sense of dignity.

Both senses, the transcendental and the categorical, can be interpreted as static. In a sense, they are still independent of the properly theological senses of dignity, that is, those that result from the understanding of the dignity of God and Christ according to the sacred doctrine (“*sacra doctrina*”)<sup>3</sup>.

If the two previous meanings of dignity, that is, the transcendental and the categorical, are related to the constitutive structure of the human person, we must also emphasize the dynamic sense of human dignity, linked to freedom and the capacity of the human person to be, in a certain way, cause of himself (“*causa sui*”).

Thus, for a better understanding of the study developed here, this exposition will be subdivided by the presentation of the resolutive method of Thomas Aquinas. Next, the

---

<sup>1</sup> Servais Pinckaers’ (1987) research identified, through Fr. Busa’s *Index Thomisticum*, 1,455 references and uses of the Latin term “*dignitas*” in the *corpus Thomisticum*.

<sup>2</sup> Throughout this exposition, according to the interpretation originally proposed by Cornelio Fabro (1974), it will be assumed that the concept of “being” (“*ens*”) is the most adequate to express everything that is as such, reserving the concept of “be” as “act” (“*esse ut actus*”) for the constitutive and perfective principle by which the being is. Thus, among the various meanings of the verb “to be”, the one that appears as the most original in Thomas Aquinas is that of being as an act of being (“*esse ut actus essendi*”).

<sup>3</sup> There are at least three theological senses of dignity in the *corpus thomisticum*. The first, the genealogical sense, is one that understands the dignity of the human person as a creature made in the image and likeness of the Creator. The second, the Christological sense, is that which refers to the dignity of the person of Christ who, according to medieval Christian doctrine, raised the dignity of human nature by assuming it through the incarnation. Finally, the third, eschatological sense, is the one that corresponds to the dignity of the human person in eternal life configured to the person of Christ. It should be emphasized that Thomas Aquinas understands the divine incarnation as the most perfect way of instructing men in the great dignity of their human nature (cf. PINCKAERS, 1987).

transcendental sense of dignity will be discussed, followed by the categorical sense of dignity as applied to the human person. Finally, the dynamic sense of dignity will be considered.

## The transcendental sense of dignity

In the *Commentary on the Sentences*, Aquinas' philosopher offers an explicit definition of the concept of "dignity" (*"dignitas"*) in comparison with "utility" (*"utilitas"*) in the following terms: "dignity signifies the goodness of something in relation to itself, while utility the goodness in relation to another" - "*dignitas significat bonitatem alicujus propter seipsum, utilitas vero propter aliud*" (*Super Sententiarum*, III, d. 35, q. 1, a. 4<sup>4</sup>).

In this first or focal sense, an entity is said to be useful by reason of something else, but it is said to be worthy by reason of itself, or rather by reason of its own goodness. According to the resolutive method (cf. SALLES, 2007), what is useful must be resolved into what is worthy just as what is good in relation to another is resolved into what is good in itself.

Although Thomas Aquinas does not link in his *Commentary on the Sentences* or in any other of his works the definition of dignity to his resolving theory of the transcendental, that is, to the general way<sup>5</sup> of saying the being applicable to all being, one might suggest that just as every being is one, thing, something, true and good, so every being is worthy. This last statement needs to be justified here, as it departs from what is commonly classified as being part of the transcendental concepts.

In the *Summa Theologica* (I, q. 5, a. 1), Thomas Aquinas holds that "the good and the being are identical in reality, but differ as to reason". Since the concept of goodness and that of being are not different "*secundum rem*" but only "*secundum rationem*" (Cf. SALLES, 2007), Thomas can argue that goodness differs from being only conceptually and not actually.

Indeed, something is good insofar as it is being and something is being insofar as it has the act of being (*"actus essendi"*), which is the actuality of all things. In Thomas Aquinas thought something is said to be good: 1) by reason of its entity, because what is good is to be in act; 2) by reason of its being attractive, because it is of the reason of good to be attractive.

Therefore, quoting the Philosopher, he understands good as that to which all things tend. By applying this reflection to the question of the convertibility between goodness and being on the one hand, and that of dignity and being on the other, one can infer that the recognition of dignity presupposes that:

1) dignity is to the act of being (*"actus essendi"*) and essence (*"potential essendi"*) of each thing (*"ens"/"res"*) just as goodness is to the being and essence of each thing, since both are convertible to being;

2) dignity conceptually adds to the being the reference to goodness considered in itself and not by reason of something else.

---

<sup>4</sup> The English translations of Thomas Aquinas' Latin were done by the authors. The references to the works of Thomas Aquinas follow the international pattern of citation and abbreviation, that is, after the indication of the work in italics, the Roman numerals are used for the indication of the books separated by commas from the following abbreviations for the parts of the books: 1) "d." for "distinctio"; 2) "q." for "quaestio"; 3) "a." for "articulum"; 4) "co." for "corpus"; 5) "obj." for "objectio"; 6) "ad" for "ad objectiones".

<sup>5</sup> The "general mode," later called the "transcendental mode," differs from the "special mode" in that it does not consider the various degrees of entity and the various modes of being, but only what is applicable to every being as such.

In this condition, what is worthy is a good in itself (“*bonitatem alicuius propter seipsum*”), an inherent, intrinsic, and constitutive perfection that Thomas would ultimately resolve into the very being (“*ipsum esse*”) of each singular reality.

As we know, in the philosophy of Thomas Aquinas, the act of being (“*actus essendi*”) of everything is the actuality of all acts and perfection of all perfections (*Summa Theologica*, I, q. 4, a. 1, ad 3; *De Potentia*, q. 7, a. 2, ad 9). As demonstrated by Cornelio Fabro (1950; 1960), this is the ontological key of the intensive hermeneutic of Thomas Aquinas, since he maintains that the act of being is a perfect act in relation to which all the other principles of beings (matter, form, essence, substance, accidents) are potentialities.

John Wippel (2000, p. 172) calls attention to the principle that the act of being is not self-limiting for Aquinas. Following Fabro (1950; 1960), Wippel refers to the originality of intensive being in Thomas as a self-evident axiom of his metaphysics. To explain the intensive being and illustrate his metaphysical argument, Thomas proposes the example of whiteness, as Wippel (2000, p. 173) explains: At times Thomas refers to a ‘power of being’, a *virtus essendi*, or a *potestas essendi*, that he assigns to the act of being. Thus in *Suma Contra Gentiles* I, c. 28 he notes that if there is something to which the total power of being (*virtus essendi*) belongs, no nobility or perfection will be lacking to that thing. And then he refers to that thing which is identical with its act of being, i.e., God, as possessing *esse* according to the total power of being (*potestas essendi*). To illustrate this he appeals to his favorite example of whiteness. If there were a separate (subsisting) whiteness, nothing of the power (*virtus*) of whiteness would be lacking to it. (...) he continues, if something possesses the infinite power to exist (*infinitam virtutem ad essendum*) only according to an act of being that is participated in from something else, insofar as it participates in the act of being (*esse*), it is finite; for what is participated is not received in the participant according to its total infinity, but only in partial, i.e., finite fashion. And in his Commentary on the Divine Names, Thomas writes that because things other than God have an *esse* that is received and participated, they do not possess it according to the total power of being.

Since only God is His own subsistent being and possesses the infinite power of being, all other beings possess being by receiving it, i.e., by participation and limitation through the actual composition of the act of being (*actus essendi*) with the essence (*potential essendi*). By these ontological theses, Thomas appears to have in mind that all dignities, actualities, and perfections rest on the act of being, communicated by God in the act of creation.

Frequently enough in his writings, Thomas sometimes reasons from the absolute and infinite power, perfection, dignity, and excellence of God in order to establish the dignity of the being of creatures (*via compositionis*), and sometimes he goes the other way, that is, he starts from the participated and finite power, perfection, dignity, and excellence of creatures in order to name God himself (*via resolutionis*). In both ways of reasoning, it never fails to uphold the goodness, truth, unity, and beauty participated in by each thing in its being.

If dignity, like goodness, is an actuality attributed transcendentally to everything that is, then dignity is not added extrinsically to the being as something that would be alien to it, because everything that is worthy is so by its own being and its own goodness. Furthermore, if dignity adds nothing extrinsically and really to the being (for the latter is worthy as such), but

adds something in our way of expressing it, one must realize that dignity refers transcendently to beings insofar as they are and are in a certain way (that is, they are good in themselves). This transcendental sense of dignity is the most common and universal sense and, at the same time, the most intensive because it is applicable to everything that is by reason of its being and its essence.

The intensive character of dignity manifests itself significantly in discussions about the equal excellence, magnitude, or dignity of Trinitarian persons. Although the context is evidently theological, the conceptual usage is no less philosophical. Indeed, Thomas considers dignity to be an absolute attribute that belongs to the act of being and essence. Now, if dignity refers to intrinsic goodness (“*propter seipsum*”) and this belongs to the essence (“*ad essentiam pertinet*”), then dignity is an intensive and constitutive attribute (cf. *Summa Theologica*, I, q. 42, a. 4, ad 2). So far, one can affirm that there is an ontological dignity prior to that which is extensible generically and specifically to human persons or that which is acquired either as part of a character or by virtue of the exercise of offices, functions, and authorities.

Therefore, the transcendental sense of dignity is applicable not only to human persons, but also to angelic and divine persons, as well as applicable to all other beings, regardless of their generic, specific, or individual differences. This transcendental usage allows the philosopher to maintain the equal ontological dignity (“*aequalis dignitas*”) of all beings insofar as they possess being and are good (Cf. *Super Sententiarum*, lib. 2, d. 37, q. 1, a. 1, co.).

In summary, for the Aquinas no entity lacks dignity as long as it is good in itself by its own being and its own essence. In turn, since the good has a reason for an end, it is necessary to recognize that the transcendental sense is that according to which the dignity of everything that has being in itself resides in being a good in itself and an end for another. But being an end for another does not mean being a useful means, but rather being an object of attraction, admiration, and respect by reason of its own dignity. Unfortunately, these fundamental distinctions and clarifications on the transcendental meaning of dignity are not found in Xabier Etxeberria’s article.

## The categorical meaning of dignity

The transcendental meaning, as found in the *corpus thomisticum*, makes explicit a content that is formally compatible with the foundation not only of human rights but also with the foundation of the dignity of all that is as such. Such compatibility arises from the intensive notion of being (“*actus essendi*”) that does not contradict an also restrictive or categorical use of dignity. Transcendental dignity is coextensive with entitative dignity since the transcendental sense of dignity is convertible to the very concept of being (“*ens*”).

In turn, the other senses of dignity will be articulated by Thomas as categorical uses, that is, as special ways of saying the worthy entity, since they consider the most diverse degrees of entity and its different modes of participation in being. Because of the limits of the present study, an attempt will be made to highlight one of the most excellent categorical senses of dignity, that which is said of the person.

With regard specifically to the dignity of the human person, it must be remembered that Thomas himself adopted as valid the definition current in scholasticism and attributed to the masters (“*magistri*”), according to which the person is a special name by reason of his own

dignity. The link between the notion of dignity and that of the person is patent in the recurrent definitions of the notion of person itself in the *corpus thomisticum*<sup>6</sup>.

Because of the importance of this link for the correct evaluation and interpretation of the meanings of personal dignity in Thomas Aquinas, the following are its main occurrences: “the name person is imposed for the special reason that it is a property pertinent to dignity” (“hoc nomen persona ponit specialem rationem vel proprietatem pertinentem ad dignitatem” (*Super Sententiarum*, I, d. 23, q. 1, a. 1)); “for it belongs to dignity, because the person is the hypostasis distinguished by the pertinent dignity” (“quod pertineat ad dignitatem, quia persona est hypostasis distincta proprietate ad dignitatem pertinente” (*Super Sententiarum*, I, d. 26, q. 2, a. 3)); “the name person includes special reason for distinction insofar as it belongs to dignity” (“nomen personae specialem includit distinctionis rationem quae ad dignitatem pertinet” (*Super Sententiarum*, I, d. 26, q. 1, a. 1)); “the person, according to the masters, is the hypostasis distinguished by the attribute pertinent to dignity” (“persona, secundum magistros, est hypostasis proprietate distincta ad dignitatem pertinente” (*Super Sententiarum*, II, d. 3 q. 1, a. 2, sc. 1)); “since the person imports dignity” (“quod, cum persona importet dignitatem” (*Summa Theologica*, I, q. 32, a. 3, ad 4)); “person is the hypostasis distinguished by the property pertinent to dignity” (“persona est hypostasis proprietate distincta ad dignitatem pertinente” (*Summa Theologica*, III, q. 2 a. 3 co)); “in effect, the person is said to be a name of dignity (...) the nature which the person in his signification includes is most worthy (*dignissima*) in all his nature” (“unde cum persona videatur esse nomen dignitatis. (...) natura autem quam persona in sua significatione includit, est omnium naturarum dignissima” (*De Potentia*, q. 8, a. 4)).

Although the name “person” in its origin does not designate the being relative to dignity but rather the personality of the theatrical actor, Thomas notes that it is because of what it came to mean that the name “person” came to refer to human beings and, by analogy, even to God, in order to designate what is worthy in and of itself.

As Echavarría (2013, p. 279) notes, the use of ‘person’ to signify divine realities inspired Christian philosophy from Patristic to Scholastic to the “maximum refinement of its concepts, such that the notion of person comes to overcome the predicamental scope of substance.” This overcoming to which the author refers here is called transcendental because of the discovery of the act of intensive being. And without that overcome, we could not follow the analogical path in the triplex via (with special attention to the “*via remotionis*”) to sustain the divine persons.

The answer to the third objection of the third article of the twenty-ninth question of the *Summa Theologica*, clarifies the change of meaning in the passage from its use in Greek theater to medieval theology.

It must be said that although person is not convenient to God considering the origin of the term, however, considering what it has come to mean, it is extremely convenient to God. Indeed, as famous personages were represented in comedies and tragedies, the term person came to designate those who were constituted in dignity. Hence the use in the churches of calling those who have some dignity personalities. For this reason, some define person by saying that it is a hypostasis

---

<sup>6</sup> The name person, in Thomas Aquinas, does not mean a name of intention (“*nomen intentionis*”) nor a name of negation (“*nomen negationis*”), but a name concerning the reality (“*nomen rei*”) of concrete persons who are subsistent in themselves and distinct from others.

distinguished by a quality proper to dignity. Now, it is great dignity to subsist in a rational nature. Therefore, the name person is given to every individual of this nature, as has been said. But the dignity of the divine nature surpasses all dignity, so the name person is most appropriate to God.

The theologian's language is clearly analogous and follows the triplex via in *Summa Theologica* about the divine persons. Thomas understands the divine person from the eminence of the term originally applied to theatrical characters, then to individuals by reason of their positions, functions, and attributions, and finally to human individuals themselves to emphasize the dignity according to which they are constituted in being. Thus, 'person' came to mean what is by reason of his excellence or dignity.

For the foregoing, since it is great dignity to subsist in a spiritual nature, 'person' also refers to all human individuals<sup>7</sup> as subsisting in a rational nature. Hence, Thomas holds that by 'person' is meant a hypostasis, that is, an individual and singular substance distinguished by its dignity. It is important to note that in all occurrences in the *corpus thomisticum*, it is not said restrictively that the dignity of the person is attributed to human beings by reason only of their rational nature or intellectual substance, but rather and above all that the name 'person' is given by reason of their own dignity or by reason of property pertaining to dignity<sup>8</sup>.

In effect, the name 'person' was not given to signify the individual on the part of his nature, but to signify him as subsisting in such and such a nature. To subsist in such and such a nature is to be worthy by his subsistence. And to be worthy in that ontological way is to be worthy by reason of his own being, which is the act of all acts and perfection of all perfections. As we noted above, to be worthy by his nature or essence is to be worthy by potentialities compared to the act of being, since nature or essence are potencies in relation to the act and not the other way around. The act of subsisting is none other than the very act of personal being by which the person is and subsists. What is most ontologically determinant for Thomas Aquinas in the constitution of the human person is, therefore, his own unique act of being that is incommunicable and distinct from all other beings and persons. And this unique and personal act of being is never lost by any human act. For this reason, one cannot accept the hypothesis of the loss of ontological dignity, as defended by Xabier Etxeberria (2012).

According to Thomas Aquinas, since the act of being ("*actus essendi*") by which the being is and subsists belongs to the constitution of the person ("*esse pertinet ad ipsam*

---

<sup>7</sup> It must always be remembered that by "first substance" Thomas Aquinas means the subject actually subsisting in a nature, while "second substance" refers only to the essence or nature of the thing. Hence, the individual is said of that which is not divided in itself and is divided from others; in turn, the individual substance is the subject or supposer that subsists in the genus of the substance. It follows that the "person" is the subject or supposer that subsists in a rational nature. Although Thomas himself "corrects" the Boecian definition, it is important to emphasize that he adopts it in his work as the definition of the human person because of the perfection and uniqueness of his act of being.

<sup>8</sup> This can clearly be inferred from the following sentences: "hocnomen subsistentia significat quod est per respectum ad individuationem; sed hoc nomen persona ponit specialem rationem vel proprietatem pertinentem ad dignitatem" (*Super Sententiarum*, I, d. 23, q. 1, a. 1); "secundo quod pertinet ad dignitatem, quia persona est hypostasis distincta proprietate ad dignitatem pertinentem" (*Super Sententiarum*, I, d. 26, q. 2, a. 3); "sed contra, persona, secundum magistros, est hypostasis proprietate distincta ad dignitatem pertinente" (*Super Sententiarum*, II, d. 3, q. 1, a. 2, sc 1); "Propterquod quidam definiunt personam, dicentes quod persona est hypostasis proprietate distincta ad dignitatem pertinente" (*Summa Theologica*, I, q. 29, a. 3, ad 2); "Ad quartum dicendum quod, cum persona importet dignitatem, ut supra dictum est" (*Summa Theologica*, I, q. 32, a. 3, ad 4); "Ad primum ergo dicendum quod persona non addit supra hypostasim proprietatem distinguentem absolute, sed proprietatem distinguentem ad dignitatem pertinentem, totum enim hoc est accipiendum loco unius differentiae" (*Summa Theologica*, I, q. 40, a. 3, ad 1)



*constitutionem personae*”), “to be a person” means to be always constituted in ontological dignity. Considering that human persons do not have their being identical to their essence, then it is not said of them that they are persons only by reason of their being nor only by reason of their essence, but both by reason of their act of being (“*actus essendi*”) and their potentiality of being (“*essence*”) in a subsistent unity, individual and distinct from other individual realities.

In the *Summa Theologica* (III, q. 2, a. 2, ad 2), Thomas considers that “personality necessarily belongs to the dignity and perfection of something insofar as it belongs to its dignity and perfection to exist by itself, which is what is meant by the name ‘person’”. In his *Commentary on Romans* (II, II, 217), Thomas also affirms that dignity exists in the highest degree in humans, because they are related to the good by themselves, and not by means of something else, reinforcing the previous notion of dignity in opposition to utility.

Thus, the dignity of the human person belongs to the individual and incommunicable unity of his being and of his essence. As a matter of fact, regarding the incommunicability of being a person, it is worth highlighting what the philosopher of Aquinas sustains in his *Commentary on the Sentences* (III, d. 5, a. 2, a. 1, ad 2) about personhood.

The individual who is a person cannot communicate with other persons as a part, because he is a complete whole. Moreover, the person cannot communicate as the universal communicates to particulars, because the person is something subsistent in itself. Finally, the person cannot communicate as something assumable by another, because there is not more than one personality of its own, and what is assumable is based on the personality of the one who assumes.

As stated by Aquinas, ‘personhood’ is incommunicable for three reasons: 1) because it is not part, but a complete whole; 2) because it is not universal, but singular; 3) because of its uniqueness in the order of personality, since it cannot be taken over by another. Therefore, Thomas in the *Summa Theologica* will maintain that: “person means what is *perfectissimum* totally in its nature, that is, subsisting in a rational nature” (“*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura*”).

From those teachings on the human person, we are in harmony with the position of Mette Lebeck (2009, p. 77) in his conclusion about the metaphysics of person in Thomas Aquinas: “we must conclude that dignity is inalienable, inherent or intrinsic to the subject and to subjectivity as such, as dignity is what makes something identifiable as someone”. Nevertheless, Mette Lebeck did not realize that this ontological dignity persists even in the one who, by virtue of his own choices and his own actions, diminishes until he loses his own moral and political dignity, as we can understand studying the dynamic sense of dignity.

## The dynamic sense of dignity

The meanings previously analyzed refer to what is constitutive of all that is insofar as it is (transcendental meaning) or even of all that is insofar as it has a certain way of being, a certain essence and nature (categorical meaning). In the categorical sense, the dignity of the human person has a special and irreducible ontological value, since it expresses the intrinsic dignity of the human person, whose uniqueness and incommunicability of his being and of his essence constitute a single and irreducible individual subsisting in a finite spiritual nature. This double sense, the transcendental and the categorical, has been called the static sense to discern it from the dynamic sense of dignity, which could also be called the properly ethical sense of dignity, that is, that sense that derives from the human person's own capacities and actions (Cf. GUYETTE, 2013).

Thanks to the reading of the third lesson of the second chapter of the *Commentary on the Epistle to the Romans* (c. II, l. 3), it is possible to discern four dynamic senses of dignity, classified by Thomas Aquinas from the consideration of the human being as the efficient cause of his own action tending to the good. The first degree of dignity, considered as supreme, is that in which the human person is not led by another, since she/he leads himself to the good (“*et iste est supremus gradus dignitatis in hominibus, ut scilicet non ab aliis, sed a seipsis inducantur ad bonum*”). The second, pertains to the human person insofar as he is led by another to the good, but without coercion (“*secundus vero gradus est eorum qui inducantur ab alio, sed sine coactione*”). The third, refers to that person who is coerced by another to the good (“*tertius autem est eorum qui coactione indigent ad hoc quod fiant boni*”). The fourth, is said of the person who cannot even by coercion be directed to the good (“*quartus est eorum qui nec coactione ad bonum dirigi possunt*”).

The evidently teleological character (by reason of the tendency to the good in every action or operation) of the above passage should not obscure its dynamic sense, for the human being is not only constituted in dignity in his own being and in his own essence, but is also said to be worthy because she/he is capable of tending to the good, whether by himself or by another.

Since actions are in singulars and these are in themselves, Thomas will conclude that a special name, that of person, must be given to singular entities of a rational nature that possess dominion over their own singular acts:

The particular and the individual are realized in a still more special and perfect way in rational substances that have the mastery of their acts and are not only moved in action like others, but act by themselves. Now, actions are in the singulars. Therefore, among other substances, individuals of a rational nature have the special name of person" (*Summa Theologica*, I, q. 29, a. 1).

Persons are not only acted upon but act for themselves, and in this too their dignity consists. Through his/her own unique actions, each concrete person individuates and expands itself as a person. In the dynamic order of personal being, personality is as incommunicable and distinct as the very being of the person. That there is a reason for dignity in the human person that stems directly from his will and freedom, is what the following passage also shows:

There must be the voluntary in human acts. To prove this, one must consider that in some acts, or movements, the principle is in the agent, or in the one who moves; in others, the principle is outside (...). But those who have news of the end are said to move themselves, because in them is not only the principle of the action, but also the action for the end. And since both come from an intrinsic principle to act and act for the end, their movements and acts are said to be voluntary: the name voluntary implies that the movement and the act come from one's own inclination (...) Therefore, since man knows to the utmost the end of his action and moves himself, it is in his acts that the voluntary is manifested to the utmost. (*Summa Theologica*, I-II, q. 6, a. 1).

Thus, once constituted in dignity, the human person tends to dignity by his own freedom, that is, by his own voluntary acts. Such dignity is rooted in the dominion that the human person has over his/her own acts since he/she is capable of acting for himself. Again in the *Summa Theologica* (I, q. 59, a. 3, sc), this dynamic dignity presupposes free will, which belongs to the constitutive dignity of the human person (“*libertas arbitrii ad dignitatem hominis pertinet*”).

The most important Thomist thinker to devote his attention to the theme of dynamic participation in being was, without a doubt, Joseph de Finance. At the end of his work devoted to the theme of dynamic participation in being, which is essentially ethical, he declares:

But by acting well, by conforming to the divine Thought, I conforms myself to the radical orientation of being; I put myself, for so say, in the sense of the ontological current. This is made possible a penetration, a spiritual possession of things, which the most subtle speculations will never procure. Once again, there is no question here of cognitive enrichment. The straightness of appetite favors theoretical knowledge only by shielding the intelligence from disturbing influences. It is a question of a dynamic affinity, of an ‘existential’ presence, of a completely different order. of intelligible possession, but which nonetheless constitutes a true conquest of reality (DE FINANCE, 1965, p. 341, our translation).

The “radical orientation of being” is of course based on the static participation of beings, categorical and transcendental, as we have said. But it is a question here of the moral character of man, which both increases his participation in being, more than intellectual knowledge itself, which gives him his ontological dignity, and reveals a dynamic affinity with the being. This dynamic of the participation of the will is based on the act of being of the soul and, although both the faculty of the will and its acts are accidents and, as such, belong in some way to predicamental participation, their objects are transcendent and conquered act by act. The object and nature of the will reveal to us that it is reality, that is, a real good, or even being, that moves it. Freedom, as a property of the will, is at the root of this dynamic and, more than the indeterminacy of the faculty, indicates the maximum perfection that man can achieve.

Through freedom, every human person is the cause of himself, that is, of his way of acting and living. For this reason, while the first two senses of dignity pointed together to

constituted dignity, the dynamic sense of dignity derives much more from a dignity acquired by reason of freedom, the person's way of acting and living<sup>9</sup>.

With this dynamic meaning of dignity in mind, it is important to return to the reading of the third objection of the *Summa Theologica* (II-II, q. 64, a. 2, ad 3), the original passage quoted by Xabier Etxeberria as proof that the Thomistic notion is not able to ensure a universal, equal, ontological dignity for all human beings. For our argument to make sense about moral dignity not being synonymous with ontological dignity, one must quote Thomas' Latin passage:

Ad tertium dicendum quod homo peccando ab ordine rationis recedit, et ideo decedit a dignitate humana, prout scilicet homo est naturaliter liber et propter seipsum existens, et incidit quodammodo in servitutem bestiarum, ut scilicet de ipso ordinetur secundum quod est utile aliis; secundum illud Psalm., *homo, cum in honore esset, non intellexit, comparatus est iumentis insipientibus, et similis factus est illis*; et Prov. XI dicitur, *qui stultus est serviet sapienti*. Et ideo quamvis hominem in sua dignitate manentem occidere sit secundum se malum, tamen hominem peccatorem occidere potest esse bonum, sicut occidere bestiam, peior enim est malus homo bestia, et plus nocet, ut philosophus dicit, in I Polit. et in VII Ethic. (TOMÁS DE AQUINO, 1948)

It is very important to observe the terminology used by Thomas, especially four of them: the verbs 'recedit', 'decedit', 'incidit' that connote the same semantic field, meaning both separation and approximation; and the adverb 'quodammodo'. All these terms, therefore, have an accidental connotation of human action (that is human moral dignity) and do not affect the substance of man, which maintains his dignity.

## Final considerations

Without exhausting the other uses of the term "*dignitas*" in Thomas Aquinas, especially those dependent on Christian theology, the present reflection sought to demonstrate the existence of a polysemy governed by a transcendental, categorical and dynamic sense of dignity, with the aim of contributing to the history of the idea of "human dignity" and avoiding misunderstandings of his work, such as the one identified in the article by Xabier Etxeberria (2012).

The triple meaning exposed here offers the historian of ideas the opportunity to reflect on the Western tradition from its medieval roots, thus broadening his horizons of comparison and evaluation, especially of the concept of dignity of the human person that tends contemporarily to be reduced to the concept of moral autonomy (Cf. RUTH, 2003).

---

<sup>9</sup> From the static and dynamic senses of dignity, Thomas Aquinas can infer also a series of corollaries, among which we can highlight: 1) the one who gives life is more worthy than the one who only receives it (*Summa Contra Gentiles*, I, c. 20, n.7); 2) the one who has life is more worthy than the one who does not have it (*Summa Contra Gentiles*, I, c. 20, n.7); 3) the one who has sensitive life is more worthy than the one who does not have it and, a fortiori, the one who has intellectual life is more worthy than the one who does not have it (*Summa Contra Gentiles*, II, c. 59, n.15); 4) the one who acts out of his own freedom is more worthy than the one who does not act freely (*De Potentia*, q. 1, a. 5, co.); 6) the one who acts in conformity with his being is more worthy than the one who acts contrary to his being (*Summa Theologica*, I, q. 18, a.1-2). The corollaries clearly manifest a hierarchical conception not only of reality extrinsic to men, but also of the human person himself, ordered to be by his own freedom ever more worthy in his being, in his acting, and in his way of living with and for others in society.

As demonstrated above, the transcendental sense of dignity is convertible with everything that is insofar as it is good in itself. Now, since the good has the reason of an end, it is necessary to recognize that the transcendental sense is that according to which the dignity of everything that is resides in being good in itself and an end for another. But being an end for another does not mean being a useful means, but rather an object of attraction, admiration, respect and esteem by reason of its own dignity.

In turn, the categorical sense receives its main employment when it concerns the person, especially the human person for the purposes of the present investigation. After all, following a long medieval tradition, Thomas Aquinas assumes dignity as a note pertaining to the very understanding of the human person. However, he does so according to his intensive philosophy of being, that is, he interprets the dignity of the human person as constituted by reason of his being that is the act of all acts and the perfection of all perfections. In this sense, by the act of being (*actus essendi*) each person participates in an ontological dignity in relation to its first cause, which is God. Moreover, by its own act of being and its own specific mode of being (essence as potency of being), each person is constituted in its unity, goodness, ontological truth. Everything that is constitutive of the person in order for him/her to be a person is a sign of his ontological dignity.

This ontological status requires appropriate choices and actions, since people as subjects of dignity must pursue their individual and collective goals for themselves. At the same time, persons as subjects of dignity must be treated and must treat others as worthy subjects in themselves by their own ontological dignity. Therefore, the human person should not be treated in a purely instrumental manner for his or her ontological dignity.

Furthermore, regarding the third objection of the *Summa Theologica* (II-II, q. 64, a. 2, ad 3), the original passage quoted by Xabier Etxeberria, it is very important to observe the terminology used by Thomas, especially four of them: the verbs ‘recedit’, ‘decidit’, ‘incidit’ that connote the same semantic field, meaning both separation and approximation; and the adverb ‘quodammodo’. All these terms, therefore, have an accidental connotation of human action and human moral dignity. For this reason, these terms do not affect the substance of man, which maintains his dignity.

Finally, the dignity gained by the person by reason of his will and freedom makes his unique actions a new and rich source of the dignity of his personal being and living, which is unique, irreducible, and incommunicable. The human person is the only reality known to us that can expand its own dignity by reason of its freedom. Human freedom constitutes the heart of the dynamic dignity of human beings and that dignity (and only that) unfortunately can be lost but not the ontological dignity that is constitutive of every single human person.

## References

DE FINANCE, Joseph. *Être et Agir dans la Philosophie de Saint Thomas*. Roma: Presses de l' Université Grégorienne, 1965.

ECHAVARRÍA, Martín F. El modo de subsistir personal como reflexión sustancial según Tomás de Aquino. *Espíritu*, v. LXII, n. 146, p. 277-310, 2013.

ETXEBERRIA, Xabier. Ser y existencia de los derechos humanos. **Pensamiento**, v. 68, n. 257, p. 389-412, 2012.

FABRO, Cornelio. La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino. Torino: Società Editrice Internazionale, 1950.

\_\_\_\_\_. The Intensive Hermeneutics of Thomistic Philosophy. **The Review of Metaphysics**, v. 27, n. 3, p. 449-491, 1974.

\_\_\_\_\_. **Participation et causalité selon S. Thomas d'Aquin**. Paris-Louvain: Publications Universitaires de Louvain, 1960.

GUYETTE, Fred. Thomas Aquinas and recent questions about human dignity. **Diametros**, n. 38, p. 113-127, 2013.

LEBECH, Mette Lebech. On the Problem of Human Dignity. A Hermeneutical and Phenomenological Investigation. Königshausen & Neumann, 2009.

MONDIN, Battista. Dizionario enciclopédico del pensiero di San Tommaso d'Aquino. Bologna: ESD, 2000.

PINCKAERS, Servais. La dignité de l'homme selon Saint Thomas d'Aquin. In: MIGUEL, R.S.; IMBACH, R.; HOLDEREGGER, A. (org.). **De dignitate hominis**. Freiburg: Verlag Herder, 1987, p. 89-106.

RUTH, Macklin. Dignity is a useless concept: it means no more than respect for persons or their autonomy. **British Medical Journal**, v. 327, n. 7429, p. 1419-1420, 2003.

SALLES, S. S. O modus cogitandi de Tomás de Aquino: notas sobre os conceitos de resolutio e compositio. **Aquinate**, n. 4, p. 87-100, 2007.

SALLES, S. S.. A 'Reditio Completa' e a Metafísica da Dignidade pessoal em Tomás de Aquino. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 71, p. 567-584, 2015.

SALLES, S. S.; SILVA, J. A. N. ; OLIVEIRA, M. M. . Lei natural e regra de ouro em Tomás de Aquino. **Aquinate** (Niterói), v. VII, p. 90-115, 2011.

SALLES, S. S.. Os sentidos de dignidade em Tomás de Aquino. In: Fernando Galindo Ayuda; Leonel Severo Rocha; Renato César Cardoso. (Org.). **Filosofia do direito I** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara. 1ed.Florianópolis: CONPEDI, 2015, p. 29-46.

SILVEIRA, C. F.; SALLES, S. S. Natureza humana e projeto: o pseudodilema kantiano e a originalidade tomista. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 68, n. 3, p. 391-410, 2012.

Sergio de Souza Salles; Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira;  
Gianfranco Longo

THOMAS AQUINAS. **Opera omnia cum hypertextibus in CD-ROM**. Milão: R. Busa, Editoria Elettronica Editel, 1992. Disponível em: <<http://www.corpusthomicum.org>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Super Epistola ad Romanos**. Turin, Rome: Marietti, 1953.

\_\_\_\_\_. **Summa Theologiae, Prima Pars**. Turin, Rome: Marietti, 1950a.

\_\_\_\_\_. **Summa Theologiae, Prima Secundae**. Turin, Rome: Marietti, 1950b.

\_\_\_\_\_. **Summa Theologiae, Secunda Secundae**. Turin, Rome: Marietti, 1948.

\_\_\_\_\_. **Scriptum super libros Sententiarum**. Ed. P. Mandonnet, Paris, 1929, v. 1-2.

\_\_\_\_\_. **Scriptum super Sententiis**. Ed. M. F. Moos, Paris, 1933, v. 3.

WIPPEL, J. **Metaphysical Themes in Thomas Aquinas**. Washington: The Catholic University of America Press, 1984.

\_\_\_\_\_. The Metaphysical Thought of Thomas Aquinas: from finite being to

**uncreated being**. Washington: The Catholic University of America Press, 2000.



# Employment politics while employing people with health handicaps in the Czech Republic

## *Política de emprego, empregando pessoas com deficiências de saúde na República Tcheca*

Lukas Starek\*

### Abstract

Nowadays significant topic is the employment of people with handicaps, not only for HR. Even though, the state is visibly supporting and motivating employers to offer jobs to people with handicaps, this group of job seekers is still at significant risk due to their health handicaps and unequal changes in the job market. The main aim of this article is to collect the views of employees and to understand their opinions on the employment of people with a handicap. Primarily, we are interested in the opinions of HR employees. In training for HR, workers participated 252 HR workers presented to 172 companies. Based on the answers about company politics towards employment of people with health handicaps we can formulate the hypothesis that people with health handicaps are more likely to employ companies which have employment of these people of the mission, vision, or culture of the company.

**Keywords:** barriers; employment; job market; person with a handicap.

### Resumo

Atualmente, um tema significativo é o emprego de pessoas com deficiências, não apenas para RH. Mesmo que o Estado esteja visivelmente apoiando e motivando empregadores a oferecer empregos a pessoas com deficiências, este grupo de pessoas em busca de emprego ainda corre um risco significativo devido a suas deficiências de saúde e mudanças desiguais no mercado de trabalho. O principal objetivo deste artigo é recolher as opiniões dos funcionários e compreender suas opiniões sobre o emprego de pessoas com deficiência. Principalmente, estamos interessados nas opiniões dos funcionários de RH. No treinamento para RH, os trabalhadores participaram de 252 trabalhadores de RH apresentados a 172 empresas. Com base nas respostas sobre a política da empresa em relação ao emprego de pessoas com deficiências de saúde, podemos formular a hipótese de que as pessoas com deficiências de saúde são mais propensas a empregar empresas que tenham emprego dessas pessoas da missão, visão ou cultura da empresa.

**Palavras-chave:** barreiras; emprego; mercado de trabalho; pessoa com deficiência.

---

\* Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA; Department of Special Education, Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Czech Republic; E-mail: [starek.lukas@ujak.cz](mailto:starek.lukas@ujak.cz)



## Introduction

The economic active habitats are made of two main groups. The first group are employed people; thus, they are working to receive some award, payoff, wage, or salary, or they are self-employed. In contrast, the second group are unemployed people, people who are able and willing to work, but do not have a job and they are actively seeking it (Brožová, 2003). Employment is an important condition of human existence. It secures material needs and it provides to one self-satisfaction, self-realization, and creation of social contacts. Therefore, job loss is a crucial disruption of one's life and it is connected to economic destabilization, and in the case of long-term unemployment loss of working habits, or negative social, psychological, and health consequences.

However, the ability to cope with the demands of the job market is influenced by several factors such as health, education, personal characteristics, age, and others. These factors exclude some groups of people, and they can negatively improve the risk of job loss. Into these groups, we include young people under 30 years, older people, women, people with lower achieved education or qualification, gipsy people, and people with health handicaps (Buchtová, Šmajš & Boleloucký, 2013). People with health handicaps are facing a higher risk of social exclusion due to their physical, and economical barriers, and due to employers' attitudes towards these groups of people in the job market. Employment politics is helping people from risk groups to succeed in the job market. It aims to lower the imbalance in the job market, which is made of an imbalance between demands and offers at the job market. Also, it helps to effectively use the human recourses offered in the job market. In the case of supporting employment of people with a handicap, it is characterized by active and non-active politics. It uses its tools to create work positions for people with handicaps, and it urges employers to employ people with health handicaps, for example, their offering financial support (Krebs, 2015).

## The description of current employers' view on employing people with health handicaps

In the Czech Republic are currently 303 thousand employers with at least one employee. The biggest proportion of employers is in the capital city Prague – 80 thousand which is one-quarter of employers in the country. The smallest number of employers is in Karlovy vary region around 7100 employers. The small number of employers needs to be interpreted concerning the small number of inhabitants of this region. With regards to statistics, the number of employers in Karlovy vary region around 21-25 employers on 1000 people, which is similar to other regions. The population density is not too diverse between regions in the Czech Republic (Government of Czech Republic, 2020). Most employers are small businesses which do not have a legal duty to employ people with health handicaps. This duty is to employ people with health handicaps, and have businesses with 25 and more employees. The position in the job market for people with health handicaps is complicated with is reflected by legislation. People with health handicaps fit in the group of people with higher security in the job market (§ 67, paragraph. 1 law no. 435/2004 Sb., about employment), and to job seekers who due to

their health condition, age, care of a child, or from other diverse reasons needs higher care while job offers (§ 33, paragraph 1 law no. 435/2004 Sb., about employment).

The duty to employ a person with a handicap is according to the Czech Statistical Office (2020) referring to 25 thousand employers (8 %), this includes around 18 thousand commercial employers (6 %). The commercial employers' biggest part of them is in private holding. Only 13 % of subjects have an international or foreign owner (the combination of domestic and foreign owners). Even though the number of domestic ownerships is bigger, international and foreign companies are several employees bigger than domestic companies. In research conducted by the Czech Chamber of Commerce (2020) 65% of asked employers were employing people with health handicaps. Similarly, in research designed by Czech Government (2020) 77 % of asked companies were employing people with health handicaps. However, the legislation's 4 % of employees with health handicaps met not even the whole quarter. This result indicates that even the companies willing to employ a person with a health handicap can hardly meet the legislative 4 %. On the other hand, the presented results cannot be taken as adequate as both types of research do not meet the requirement of presentability. The research was focused on the subjects (companies) which are interested in problematics. Thus, researchers did not investigate the real number of companies and institutions employing people with health handicaps.

Better data can be presented by the Czech Employment Office which has in databases 2695 subjects which receive funding for the employment of people with health handicaps. These subjects/companies must prove that they are employing people with health handicaps (The Czech Statistical Office, 2018). The percentage of commercial companies in databases is 87 %.

More interesting is a comparison based on the numbers of companies who receive funding in diverse regions of the Czech Republic. Whether we compare the number of employers who receive the mentioned funding with regards to the total number of employees, we can say the largest number is in the South Bohemia region (18,2 receiving from 1000 employers in the region). The second is the Ústi region and Liberec region with almost 15 receivers, followed by the Vysočina region (13,5) and Hradec Králové region (12). In contrast, the lowest number of receiving companies has the capital city Prague which has only 4 receivers on 1000 employers. The reasons why employers in the Southern Czech Republic (South Bohemia region) are using the funding the most we can only argue as there is a need for more research in this area. Without doubts, the research should focus on the characteristics of employers in the south Bohemia region (The Czech Statistical Office, 2018).

Another research conducted by Czech Government (2020) identified that employers hardly find the right person for the created job position. 40 % of participating companies said that they are not able to find enough educated people for the job position. The lack of enough educated people with health handicaps is often mentioned in other resources (Social Agency this was not mentioned at all, 2018). The National Pedagogical Institution of the Czech Republic (2021) claims that the most frequent barriers are related to the economy, the character of production, the crucial role plays the chosen subject of study, the level of achieved education, level of abilities and skills.

The lower qualification is related to the lower achieved education which is frequent within this group. The position in the job market is harder for all job seekers with lower achieved education whether they have health handicaps or not. Research conducted by the

National Pedagogical Institute of Czech Republic (2021) focused on absolvents of practical schools who have health handicaps and their employers pointed out that they are not independent workers, and they are not able to understand their working tasks.

On the other hand, companies rather adjust working facilities for their older worker who has health issues or who might become invalid, than hire a new worker with a health handicap. Companies prefer to adapt working conditions for their tested worker, they even create new job positions so their tested worker can still work for them (National Pedagogical Institute of Czech Republic, 2021). Similar findings have a study conducted by the Research Institute of Labour and Social Affairs (2021). This research finds out that whether a worker stays in the company after gaining a handicap is based on the age of the worker. The older the worker gains a handicap the higher the possibility of staying with their employer is. Nevertheless, we cannot claim that younger people with health handicaps have harder positions in the job market. The uneasy combination of age and health handicap is highlighted in many resources. For example, a study was carried out by the Research Institute of Labour and Social Affairs about long-term unemployment. Employers are worried about worsening health and frequent inability to work in case of hiring young workers with health handicaps (Research Institute of Labour and Social Affairs, 2021). Issues which companies must face when they are employing someone with health handicap – as mentioned above – issue with inadequate qualifications. The second most frequent issue is the needed adaptation of the working environment so it fits for specific needs of a worker with a health handicap (this indicates that employers might be not informed enough about the possibility to receive extra funding for these changes). The next frequent issue is legislative requirements, only 35 % of employers have not had any problems with the law.

We cannot forget to mention personal issues such as timidity. According to Löffelmann and Sokolovský (2014), there might be issues for a worker with a health handicap to communicate with co-workers, their integration process could be complicated, and sometimes co-workers get jealous because of wage and state funding which a worker with health handicap receives.

According to Blažková (2011), there are three factors which motivate companies to hire workers with health handicaps. The factors are – discount on taxes – meaning funding which they receive if they are employing someone with a handicap, the social responsibility, and duty which is given by the law. However, the duty to employ someone with a health handicap given by legislation brings questions as it is negative motivation and thus it can employers discourage to employ someone with a health handicap. In contrast, discounts on taxes are the most effective reinforcer, in research carried out by the Czech Chamber of Commerce (2020), the discount on taxes was chosen as the most important factor to employ a worker with a health handicap. Also, employers would appreciate easier administration for the assertion of this discount. This is related to other findings from research conducted by the Czech Chamber of Commerce, companies would welcome whether they would be more informed about possible financial and other types of support while hiring people with health handicaps.

Even though, the level of employers' knowledge about the employment of people with health handicap is little (Research Institute of Labour and Social Affairs, 2021), the interest in free education about employing people with health handicap have shown less than 30 % who participated in research by the Czech Chamber of Commerce (2020). Therefore, the information

deficit is not only in the area of hiring mechanisms for these people but in the area of reasoning why companies should employ people with health handicaps.

## Results and discussion

### The structure and characteristics of respondents

In training for HR, workers participated 252 HR workers presented to 172 companies. Overall, there took place 28 trainings which happen from March 2021 till March 2022. All meetings happened in person, there was no model for online training. We offered training in 7 regional cities in the Czech Republic. Specifically, it was Prague (there happened 10 pieces of training with 87 trained people); Brno (there happened 7 pieces of training with 76 trained people); Hradec Kralove (there happened 5 pieces of training with 45 trained people); Ostrava (there happened 2 pieces of training with 24 trained people); Liberec (there happened 2 training with 15 trained people); Plzen (there happened 1 training with 5 trained people). Thus, pieces of training happened across the whole Czech Republic, and it was not focused on one area. The capacity was adequate, and we were able to train all interested people.

The structure of the employer can be drawn only from participants' answers in the evaluation questionnaire which answered participants from 127 companies from 172 participating companies (73 %). So, information about the structure of participating companies is not securely descriptive. HR workers and managers were from diverse disciplines of businesses – mainly there were diverse services, businesses in security, and production businesses (for details see table 1).

Table 1 – Disciplines of companies' businesses participating in pieces of training

<b>Major of businesses</b>	<b>Total</b>
Others	14
General services and others	14
Security, personal security, health, and estate	11
Other specialized production	9
Textile, clothes, shoes, and leather	7
Chemistry, plastics, and rubber	6
IT technologies	6
Commerce, auction, and hire	6
Profession services and sale services	5
Personal services	5
Health and rescue services	5
Machines, tools, devices, and facilities	3
Electricity, gas, water, waste	2
Estates	2
Science, research, and education	2
Metal and metal production	1
Minerals and raw material (mining, and treatment of materials)	1
Grocery stores	1
Building industry and crafts	1
Publication, audio-visual creations, nowcasts	1
Without answers	25
<b>Total</b>	<b>127</b>

Based on the answers we can say that the participants were from a diverse spectrum of companies from a year's income from 100 thousand CZK up to 50 milliard CZK per year. Based on our evaluation 90% of participating companies in our training are employing people with health handicaps. 29% of companies are employing 5 people with health handicaps. The next quarter employs 6-20 people with health handicaps, and 18% of companies employ 21-50 people with health handicaps. 4% of participating companies employ a higher number of people with health handicaps (to be concrete more than 700 people/employees).

## Topical part – employers’ politics towards employing people with health handicaps and their experiences with employing these people

For 54% of trained people employing people with health handicaps companies, another 35% declare that they are willing to employ people with health handicaps as anybody else. For these employers and mainly 10% who are employing no one with health handicaps could the training be beneficial as it could bring them crucial information about employment of people with health handicaps? Table 2 presents how the attitude towards employment of people with health handicaps influences the number of workers with health handicaps. 54% of participants said that the employment of people with health handicaps is the mission of their company, and these companies investigated in our research employ 74% of people with health handicaps. Companies claiming, they are willing to employ a worker with a health handicap are in our research presented by 35 companies (30% of these already employ someone with a health handicap), and 10 companies do not employ anyone with a health handicap. Companies that are willing to employ a person with a health handicap, already employ 744 people with a health handicap (14%). 12% of people with health handicaps are employed in companies whose HR workers or managers did not answer questions about their employers’ politics towards employment of people with health handicaps.

Even though, we know participants cannot present their employers completely in the Czech Republic. Based on the answers about company politics towards employment of people with health handicaps we can formulate the hypothesis that people with health handicaps are more likely to employ companies which have employment of these people of the mission, vision, or culture of the company. Therefore, it can be assumed that employing a person with a health handicap as anyone else is not that frequent. So, people with health handicaps have a bigger chance to find a job within a company which is focused on support of people with health handicaps.

Table 2 - What is like attitude in your company towards the employment of people with health handicaps?

Politics towards people with health handicap	Does your company employ someone with health handicap?				
	No	Yes	% from Yes	Number of employees with health handicap	%
It is part of our company	0	69	60%	4007	74%
We are willing to employ people with health handicap as anyone else who is able to cope with amount of workload	10	35	30%	744	14%
We have no duty to employ someone with health handicap, thus we do not have this politics.	1	1	1%	2	0%
We are not for employment of people with health handicap. So, we use other options as paying higher taxes or extra payment to state economy.	0	1	1%	5	0%
No answer	1	9	8%	649	12%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>5407</b>	<b>100%</b>

Table 3 more concretely presents the numbers of employees with health handicaps in companies according to their politics towards employment of people with health handicaps and the size of companies.

Table 3. – Companies' politics towards employment of people with health handicaps based on the size of the company – the numbers of companies and numbers of employees with health handicaps who are employed with these companies

Size of company (total number of employees)	1-24		25-49		50-99		100-199		200+		No answer		Total	
	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps	companies	Employees with health handicaps
It is part of our mission.	26	220	8	242	11	625	5	351	8	200	11	567	69	400
We are willing to employ people with health handicap as anyone else who is able to cope with amount of workload.	9	47	2	57	5	151	5	121	11	347	3	21	35	744
We have no duty to employ someone with health handicap, thus we do not have this politics.											1	2	1	2
We are not for employment of people with health handicap. So, we use other options as paying higher taxes or extra payment to state economy.											1	5	1	5
No answer											7	649	7	649
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>267</b>	<b>10</b>	<b>299</b>	<b>16</b>	<b>776</b>	<b>10</b>	<b>472</b>	<b>19</b>	<b>234</b>	<b>23</b>	<b>124</b>	<b>11</b>	<b>540</b>
										<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	

The next question we asked was about concrete reasons to employ a person with a health handicap. The companies agreed with offered answers and they could choose more than one answer. This option is harder to evaluate but it shows that there are more reasons to employ



someone with a health handicap because respondents have chosen a reason with which they agree and agree. The most frequent answer was that the reason for the employment of a person with a health handicap is the possibility to receive funding for an employed person from the Labour Office of the Czech Republic. The next reason is the fact that the person with a health handicap already worked there before gaining the handicap and that the employee is loyal. The companies more agreed with the fact that the person is loyal. More than 70% of companies agreed with the reason that they are only meeting the legislative requirement (in the context of legislative duty concerning employer and state). Overall, 67% employ a person with a health handicap because they do not see any difference between a “normal” person and a person with a health handicap.

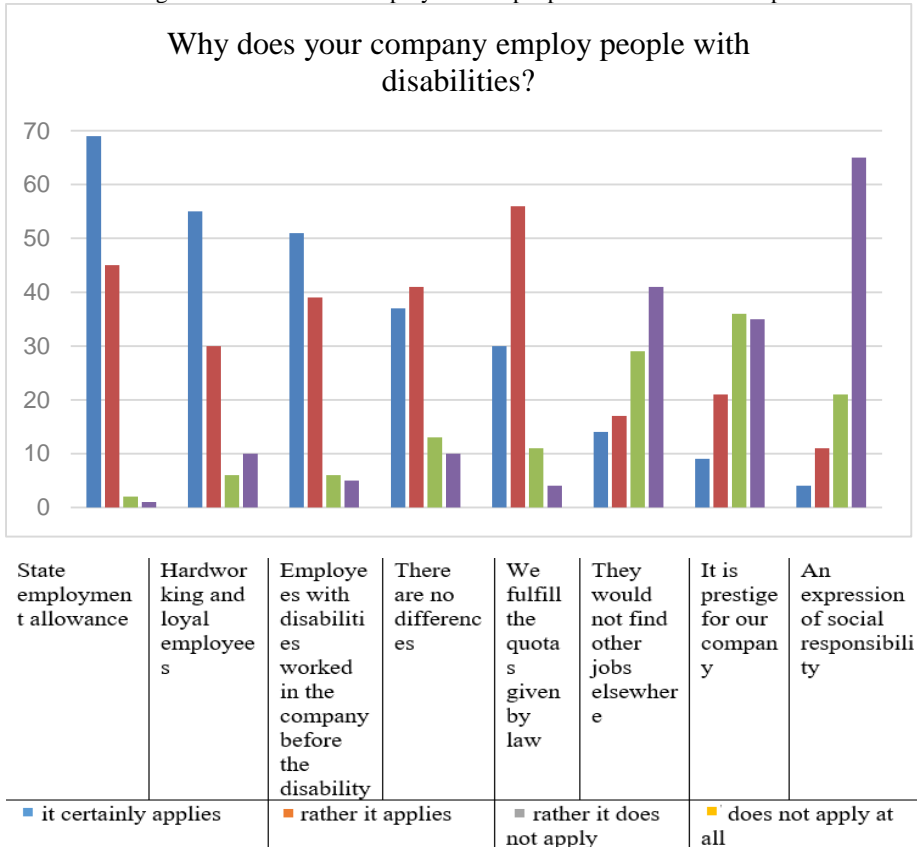
In contrast, respondents did not agree with statements that they employ someone with health handicap because of social responsibility (agree only 12% of respondents), that they employ workers with health handicaps because they would not find any other job position, and that they employ someone with health handicap because it is the prestige of the company.

A more detailed overview is provided in table 4 and figure 1.

Table 4. – reasons for the employment of people with health handicaps in companies who employ people with health handicaps

Answer	Definitely applicable	Applicable	Not applicable	Definitely not applicable	% agreement
Possibility to gain state funding for employers for employing people with health handicaps	59%	38%	2%	1%	97%
People with health handicaps are loyal and hardworking	47%	26%	5%	9%	73%
People with health handicap worked there before they gained health handicap	44%	33%	5%	4%	77%
We do not see any difference between people with handicap and people without handicap	32%	35%	11%	9%	67%
We are fulfilling legislative duty	26%	48%	9%	3%	74%
Because no one else would employ them	12%	15%	25%	35%	26%
It is prestige of the company	8%	18%	31%	30%	26%
It is prove of social responsibility	3%	9%	18%	56%	13%

Figure 1 – Reasons for employment of people with health handicap



Within the question related to companies' experience with employing a person with a health handicap, the most frequent answer was that companies have some issues (72% of respondents agree with this statement) and similarly they agreed that they had some issues within ending the working relation (59% respondents). Next to this experience is a statement that workers with health handicap work similarly to workers without handicaps (66% of respondents agree or agree) and 61% declare experience of a better working climate due to employment of someone with health handicaps.

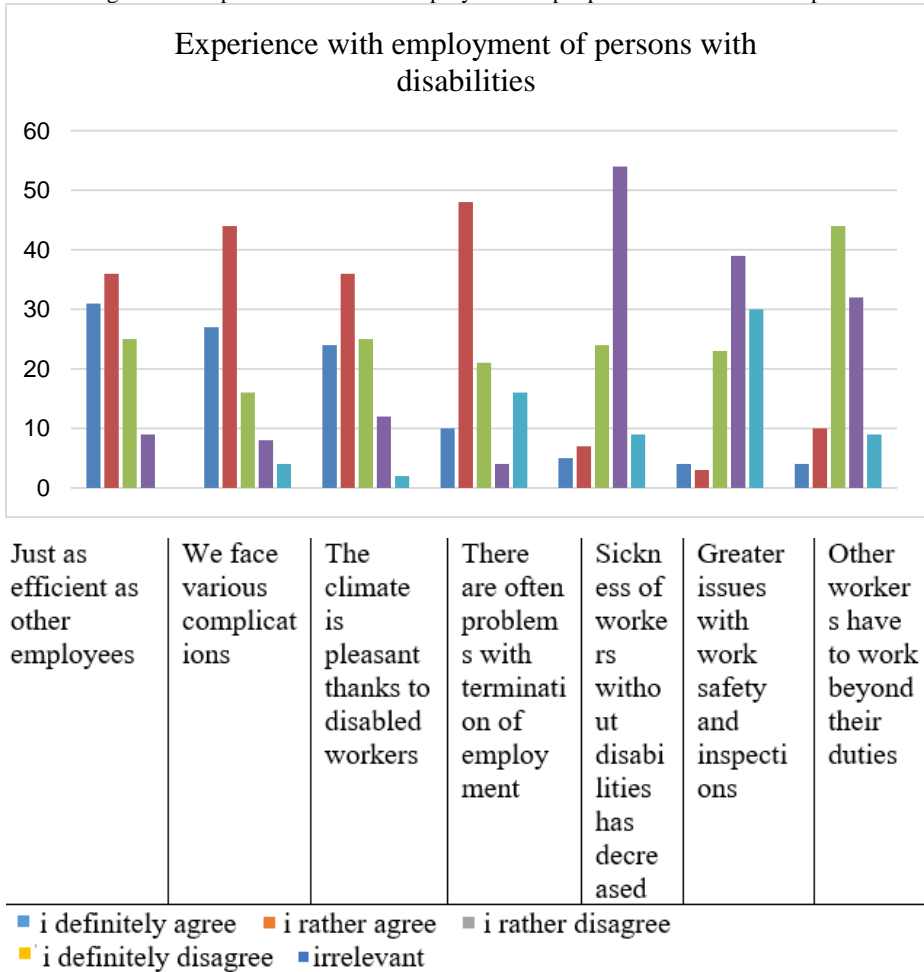
Significant disagreement showed HR workers with the statement that with a higher number of workers with health handicaps the sickness rate of workers without health handicaps is lower (79% disagreement). Further, they do not agree with the statement that other workers must work harder due to the employment of a person with a health handicap. Plus, they disagree with the statement that employment of a person with a health handicap would complicate routine controls – this statement 30% of respondents consider to be irrelevant as their experience does not allow them to answer.

A more detailed overview is provided in table 5 and figure 2.

Table 5 – Experiences with the employment of people with health handicaps – level of agreement with the following statements

<b>Experiences with the employment of people with health handicaps.</b>	<b>Definitely yes</b>	<b>More likely yes</b>	<b>More likely no</b>	<b>Definitely no</b>	<b>Irrelevant</b>	<b>% Agreement</b>
Employees with health handicap in our company are working similarly as workers without handicap.	31%	36%	25%	9%	0%	66%
While employing people with health handicaps we have to deal with diverse complication.	27%	44%	16%	8%	4%	72%
Thanks to workers with health handicaps there is better working climate in our company.	24%	36%	25%	12%	2%	61%
With employees with health handicaps it is hard to end the working relation.	10%	48%	21%	4%	16%	59%
With the higher number of people with health handicap in our company the number of sickness within workers without health handicap is lower.	5%	7%	24%	55%	9%	12%
Employment of people with health handicap brings bigger issues with work safety and controls.	4%	3%	23%	39%	30%	7%
Other workers must work harder because of workers with health handicaps.	4%	10%	44%	32%	9%	14%

Figure 2 - Experiences with the employment of people with health handicaps



Overall, the training was evaluated positively. According to the majority of participants, the training met what they expected (71 % of participants were definitely satisfied, 26 % satisfied). Whether the training offered what they needed negatively answered by only 5 people. Similarly, the participants answered about their expectations. 74 % of training participants said the course has definitely met their expectations, and 24 % said it has more likely met their expectations. Only 2 % said that the course more likely has not met their expectations. The questionnaire investigated whether the knowledge of participants has improved. Most respondents agreed that their knowledge has improved mainly in the area of legislative information about the employment of people with health handicaps. On the other hand, some negative answers (11) appeared within these areas as well. This could be related to the fact that 14 participants said they would welcome more information in this area. In contrast, the lowest number of improvements was noticed in the area of “diversity management”.

However, in this area, only one participant said they would appreciate more information. 32 % of participants in training said they would like to know more about at least one area of employment for people with health handicaps. Not only about the already mentioned legislative duty to employ a person with a health handicap but about the creation of supported job positions. Further, participants stated they would like to know more about specific groups of people with diverse handicaps such as the employment of deaf people and employment of people with epilepsy. Regarding the question about whether the companies plan to employ more people with health handicaps 65 % answered definitely yes, 30 % said more likely, yes, and only 5 % said more likely not. No respondent said they are not planning to employ someone with a health handicap.

## Conclusion

Nowadays, not only the Czech Republic but the whole of Europe is facing several changes which are reflected in attitude toward people with health handicaps. It is assumed that the number of people with health handicaps will grow. Therefore, it is crucial to subsume people with health handicaps in the employment process and allow them to be part of an economically active society. There is no doubt that it is needed to create the best possible conditions for social interaction. Society is facing to growing aspiration of people with handicaps to fit in society, so it is more than crucial to create an adequate environment for them to fit into society. Due to the pressure created on organs active in this area new forms of integration are created for people with health handicaps.

Without any doubt, we can say that having a job is a condition which secures dignity in one's life. Job is not only for securing material needs but it provides a feeling of self-fulfilment, social interaction, and social belonging as well.

There is 10,2 % of people with health handicaps in the Czech Republic the total number of inhabitants, and almost all of them are economically passive. Even though, there is a strong initiative to include people with health handicaps in economically active groups mainly removing barriers which stop this group from becoming economically active needed results have not been met yet and there is a long-term issue within the employment of people with health handicaps. The support system would benefit from a clearer definition of funding support for people with health handicaps and a better definition of positions for people with handicaps in the job market. The primary aim of the support system should be to place people with a handicap in non-supported job markets. In the Czech Republic was created a system of employment support for people with health handicaps that operates with similar tools as foreign job markets. From this point of view, it is not needed to create new supporting tools, but it should be found how effectively use current tools. As the crucial supporting mechanism of employment of people with health handicaps can be considered their will to be employed, employers' attitude towards employment of people with health handicaps, informational and counselling system for employers, cooperation of several services (i.e., employer, charity, the Office of Labour), the duty of employer with more than 25 employees to hire someone with health handicap in the share of 4 % from the total number of employees, the financial stimulus for employers in the open or supported job market, acknowledge of disability, disabled pension, and attitude of society towards a disabled person. International experiences prove that

cooperation of several factors such as whole society and its attitude towards people with disabilities, level of support systems and counselling system, and cooperation of regional institutes and a person with health handicap have a significant influence on the inclusion of disabled person into the working process.

## References

Blažková, V. (2011). Zaměstnávání osob se zdravotním postižením. *Fórum sociální politiky*, 5(2), p. 11–17.

Brožová, D. (2003). *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství).

Buchtová, B., Šmajš, J., & Boleloucký, Z. (2013). *Nezaměstnanost*. Praha: Grada Publishing.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD/CZECH STATISTICAL OFFICE. (2020). Ekonomické subjekty se sídlem v České republice podle právních forem, institucionálních sektorů a počtu zaměstnanců k datu 31. 12. 2020. Available from: [https://www.czso.cz/csu/czso/res\\_cr](https://www.czso.cz/csu/czso/res_cr)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD/CZECH STATISTICAL OFFICE. (2018). Výběrové šetření osob se zdravotním postižením. Available from: <https://www.czso.cz/documents/10180/90600407/26000619.pdf/b1d5a2b3-a309-4412-a962-03d847d3d1a0?version=1.5>

HOSPODÁŘSKÁ KOMORA ČESKÉ REPUBLIKY/ CZECH CHAMBER OF COMMERCE. (2020). Zpráva z průzkumu mezi zaměstnavateli. Pracovní materiál vytvořený v rámci KA č. 12 projektu „Diverzita pro OZP“. Hospodářská komora České republiky. Available from: [http://www.diverzitaproozp.cz/system/files/Zprava\\_pruzkum\\_Diverzita.pdf](http://www.diverzitaproozp.cz/system/files/Zprava_pruzkum_Diverzita.pdf)

Krebs, V. (2015). *Sociální politika*. Praha: Wolters Kluwer.

Löffelmann, P., & Sokolovský, T. (2014). *Základní doporučení pro zaměstnávání osob se zdravotním postižením na volném trhu práce*. Ostrava. Available from: [http://kariera.ihned.cz/c3-61542760-q00000\\_d-61542760-doporučení-prozaměstnavání-ozp](http://kariera.ihned.cz/c3-61542760-q00000_d-61542760-doporučení-prozaměstnavání-ozp)

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. (2021) Absolventi škol se zdravotním postižením a trh práce. Zpráva z průzkumu mezi školami a zaměstnavateli. Available from: [https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Absolventi\\_skol\\_se\\_ZP\\_a\\_trh\\_prace\\_prowww.pdf](https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Absolventi_skol_se_ZP_a_trh_prace_prowww.pdf)

SOCIÁLNÍ AGENTURA. (2018). Kvantitativní a kvalitativní analýza systému služeb pracovní rehabilitace pro osoby se zdravotním postižením. Souhrnná zpráva EQUAL projektu RAP. Available from: <http://rap.pracovnirehabilitace.cz/uploads/File/Kvantitativni%20a%20kvalitativni%20analýza%20systemu%20služeb%20pracovni%20rehabilitace%20pro%20OZP.pdf>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. (2020). Průzkum zaměstnávání osob se zdravotním postižením ve vybraných úřadech státní správy v roce 2019. Available from: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/aktuality/pruzkum-zamestnavani-osob-se-zdravotnim-postizenim-ve-vybranych-uradech-statni-spravy-v-roce-2019-182553/>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ – VÚPSV, v. v. i./ Research Institute for Labour and Social Affairs – RILSA. (2021). Postavení a strategie OZP na trhu práce. Available from: [https://www.uradprace.cz/documents/37855/545681/dotaznikove\\_setreni\\_ozp\\_na\\_trhu\\_prace.pdf/ffd84e94-214e-94f2-6f78-47d13f3a0718](https://www.uradprace.cz/documents/37855/545681/dotaznikove_setreni_ozp_na_trhu_prace.pdf/ffd84e94-214e-94f2-6f78-47d13f3a0718)

Law no. 435/2004 Sb., about employment.



# Dissemination of pedagogical practices to build the success of young teachers in Russia<sup>1</sup>

## *Divulgação de práticas pedagógicas para construir o sucesso de jovens professores na Rússia*

Amina Yakhyaeva\*

Isita Muskhanova\*\*

### Abstract

The article deals with the requirements for a modern school teacher and emphasises that most of the teachers demonstrate an insufficiently high level of professional competence, which actualises the problem of teacher's success formation. The concepts of "professional competence", "criteria for evaluating best teaching practices", "innovative experience of a teacher", "best practices of a teacher" as a system of norms and principles necessary for a teacher to perform teaching, professional duties are analysed. It is noted that professional competence becomes a significant factor in the success of the teacher, leading to the formation of positive relationships between all participants of educational relations. Types of teachers' professional competence are described: social competence, individual competence, special competence, personal competence.

**Keywords:** Learning; Professional competence; Pedagogical experience; Best pedagogical practices; Innovations.

### Resumo

O artigo trata dos requisitos para um professor de escola moderna e enfatiza que a maioria dos professores demonstra um nível insuficientemente alto de competência profissional, o que torna real o problema da formação de professores bem-sucedidos. São analisados os conceitos de "competência profissional", "critérios de avaliação das melhores práticas de ensino", "experiência inovadora de um professor", "melhores práticas de um professor" como um sistema de normas e princípios necessários para que um professor possa exercer o ensino, deveres profissionais. Observa-se que a competência profissional torna-se um fator significativo para o sucesso do professor, levando à formação de relações positivas entre todos os participantes das relações educacionais. Os tipos de competência profissional do professor são descritos: competência social, competência individual, competência especial, competência pessoal.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Competência profissional; Experiência pedagógica; Melhores práticas pedagógicas; Inovações.

---

<sup>1</sup> The work was carried out within the state assignment No. 073-000447-21-01

\* Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; E-mail: [a.kh.akhyaeva@mail.ru](mailto:a.kh.akhyaeva@mail.ru)

\*\* Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; E-mail: [i.v.muskhanova@mail.ru](mailto:i.v.muskhanova@mail.ru)



## Introduction

The central figure in the Russian and world pedagogical community is a professional teacher who is able to implement the educational standard, solve organisational problems, and is able to work on the exchange of pedagogical experience, ideas. Teachers with mobility, professional competence, competitiveness, creativity and the ability to adapt to changing educational conditions are in demand today. A priority task in professional development is the development of future teachers' professional competencies, because there is a demand for a highly qualified teacher in the educational services market. By professional competences we mean the improvement of a future teacher's personality, independent expansion of the boundaries of professional knowledge and skills. Professional competences are manifested in pedagogical practice and pedagogical interests of a future teacher.

Markova A.K. divides professional competence of a teacher into several types: social competence (have the ability to cooperate, professional communication skills); individual competence (ability to self-realisation, professional and personal growth); special competence (ability to perform pedagogical activities at a high level); personal competence (ability to self-development). The listed types of professional competence of a teacher are developed in the process of pedagogical practice<sup>1</sup>.

Due to the fact that the education system is currently characterised by innovative transformations, professional competence is of particular importance in the teaching profession.

## Materials and methods

In today's pedagogical world, teachers need to be in demand and successful, systematically upgrade their qualifications, update their knowledge, adapt quickly to changing educational conditions, be tolerant, and strive to be a professionally competent professional. However, as social research shows, these characteristics are not formed in all teachers. The success of a teacher is manifested in professional competence, in working in an innovative mode. Therefore, the development of professional competence becomes a significant factor of teacher's success, which leads to the formation of positive relationships between all students in the educational process.

Foreign researchers compare teacher competence with such qualities as independent mastery of new knowledge, the ability to find ways of solving complex problems, the ability to behave in a team, the ability to communicate in harmony. Western European scientists refer competence to the characteristic features of a teacher's personality. Also domestic researchers in the content of the concept "competence" included skills, techniques, abilities to implement pedagogical activities<sup>2</sup>. Elkonin B.D. defines competence as "The measure of involvement of a personality in the activity, it is not the presence of internal organisation in a person that is important, but the ability to use what is there"<sup>3</sup>.

In modern literature the competence of a teacher is the object of study of many domestic scientists. Thus, N.Y. Emelyanova considers competence as learning individual and

---

<sup>1</sup> Markova, 1993.

<sup>2</sup> Davydov, 1993; Muskhanova et al., 2020.

<sup>3</sup> Elkonin, 2002, 67.

social forms of activity, which allows a teacher to function successfully in the society<sup>4</sup>. According to E.I. Ogareva, competence characterises a person as an actor who is able to plan and improve actions, make responsible decisions in a problem situation. In this connection the competence approach of a teacher has become especially relevant in pedagogical practice.

It is impossible to teach today's younger generation at the level of society's requirements without enriching the professional capacity of the teacher<sup>5</sup>. A professional teacher should objectively evaluate his or her performance based on best pedagogical practices. By analysing the results of good pedagogical practices and reflecting on their educational experience, teachers move towards pedagogical excellence.

## Results

Pedagogical practice is a criterion of scientific problems, a model of practical teacher preparation for professional activity. It is for this reason that the experience of good pedagogical practices is in the focus of pedagogical society. Pedagogical practice as a scientific problem needs constant updating.

Issues of organisation and content of pedagogical practice are reflected in pedagogical literature. As we know, every pedagogical institution develops teaching and methodological materials, pedagogical guidelines for different types of teacher's activities. The fundamental provisions of pedagogical practice are outlined in the works of G.A. Bordovsky, O.A., Abdullina, V.K. Rozov, E.N. Shiyarov, V.A. Slastenin, etc.

By 'Good Pedagogical Practices' we mean innovative pedagogical technologies, or improved methods, techniques and forms of teacher activity that produce effective results oriented to the strategic development of the pedagogical system. The "nurturing environment" of pedagogical practice is pedagogical experience, if there were no researched and implemented pedagogical experience, the pedagogical process would have to be built anew in the current educational environment. Pedagogical practice is the basis on which subsequent generations of educators add their own, personal experience to the pedagogical reality.

It is an effective way to achieve the best results in education with little time and effort. The content of good pedagogical practices forming a successful teacher includes the following indicators: novelty, originality of pedagogical methods, creative search.

Good pedagogical practices are important because they open up new pedagogical ways and methods of working in educational activities and science. Original pedagogical experiences are therefore subject to generalisation, analysis and dissemination in teachers' practice. The pedagogical literature describes innovative and advanced pedagogical experiences of teachers, but there is no clear distinction between these concepts because these concepts contain elements of creativity, novelty and authorship. And these elements are aimed at improving the quality of the existing outcome and experience.

The best pedagogical experience is when a teacher gets a better result by using available pedagogical means, methods, technologies, methods of organisation of educational activity. innovative experience is characterised by the fact that it has elements of authorship, invention, novelty and discovery.

---

<sup>4</sup> Emelyanov, 1991.

<sup>5</sup> Khusainova et al., 2017; Platonova et al., 2020.

Thus, good pedagogical practice is pedagogical experience that is in a state of continuous development, constantly undergoing improvement of existing pedagogical knowledge and concepts. Pedagogical experience in modern educational environment is defined as individualisation of pedagogical system in the course of educational process.

O.V. Kirillova, T.V. Kirillova<sup>6</sup> point out that pedagogical experience should be studied, identified and evaluated according to the following statement: any experience of a teacher, pedagogical excellence in education system deserves attention, study and distribution in teaching practice (at teacher training courses, in educational activities in school); Original, new achievements should penetrate into school, that a teacher is interested in using it. Best pedagogical practices can be within the methods, forms of the traditional pedagogical process, as well as within the main forms, techniques, methods of pedagogical impact.

The most important condition for comprehending, perceiving and applying pedagogical experience is the theoretical and practical basis of teacher training. A teacher's new experience, a pedagogical phenomenon, can enter the best pedagogical practices to shape the success of a future teacher. Therefore, it is necessary to disseminate the best results of teachers' activities, such as style of interaction with children, specific and general scientific methods of teacher's work, systems of lesson planning, learning activities, extracurricular and extracurricular work with students, etc.

## Discussion

In pedagogy, teacher experience is identified through surveys, questionnaires, observation, open lessons, extracurricular activities of teachers, study of teacher documentation, presentations of creative works of the teacher, participation in conferences, seminars and teacher competitions. The teacher's experience is summarised in stages:

1. Selection of topical theme of experience and pedagogical approach;
2. Analysis of psychological and pedagogical literature on the topic to compare personal experience with published pedagogical practices;
3. Development of the pedagogical experience plan;
4. Systematisation and analysis of the accumulated material, incorporating the experimental approach.
5. Drawing conclusions from the study.

In general educational organisations teacher's experience is generalised in practice: description of techniques, methods, methods of teacher's work; broadcasting the results of author's work, conducting workshops, open classes, master class, creative report.

The teacher's activity implies purposeful, systematic parent-teacher meetings, summarising the experience of family upbringing. In<sup>7</sup> it is said that since 1995 schoolteachers and students participate in competitions where they demonstrate the best pedagogical practices. Teachers participating in competitions are focused on the development of professional competencies, on improving their pedagogical skills and on disseminating the experience of their pedagogical work. Competitions for teachers are tests for the creative development of their personality and a way of introducing innovative approaches and teaching methods into the

---

<sup>6</sup> Kirillova and Kirillova, 2007, 47.

<sup>7</sup> Vasilyeva, 2011, 15.

national education system. By taking part in various competitions, teachers also learn and identify new technologies for implementing teaching practices and innovative developments in the planning of the teaching process.

The content of the competitions corresponds to the main tasks of the education system. The Ministry of Education and Science of the Chechen Republic and the Department of Education of Grozny City Hall organise competitions for teachers. These include the national contest for teachers "Make Progress", the professional contest "Teacher of the Future", and the annual city contest "Young Teacher", in which young teachers from all over the city take part. The competitions enable young teachers with less than three years' work experience to unlock their teaching potential and gain new knowledge, i.e. teachers exchange teaching practices.

The winners of the national and city competitions become participants in the All-Russian teacher competitions "Teacher of the Year of Russia", "Teacher-Psychologist of Russia", the Best Teachers Award competition for achievements in teaching activities, the All-Russian competition "Best Teacher on Teaching the Basics of Safe Road Behaviour".

Alikhan Mavladievich Dinaev, the winner of the Teacher of the Year of Russia 2018 competition at the August Pedagogical Conference, in his report "Managing the quality of education in the classroom: from a teacher's experience" pointed out five principles for implementing pedagogical practices that ensure a high quality of education. The first principle is reflection. The teacher should pay special attention to reflection in the form of a discussion with children after the lesson, asking such questions as "What did you like in the lesson?", "What did you learn today?", etc. The second principle is a differentiated approach. Students may differ in the level of development of intellectual abilities.

Psychological theories have investigated different types of intellectual abilities: spatial intellect, logical-mathematical intellect, interpersonal intellect, musical intellect. The teacher should engage all types of intellect of students in learning activities. The third principle is freedom of choice.

The quality of education depends on the children's ability to make choices. The more choice children are given in the classroom, the more motivated they are and the better the results of their activities in the classroom. The fourth principle is child tutoring. When older children help younger ones and check their work. This principle contributes to the development of independence and responsibility in children. The fifth principle is curiosity. And it is this quality that teachers should encourage in every possible way in the classroom. It does not even need to be developed, it is enough just to keep it, because children are explorers from birth, learning the world. The quality of education, after all, is created in school classrooms and directly depends on the professionalism of the teacher and his ability to interest children and instill in them a love of knowledge and a desire to learn.

Thus, Alikhan Dinaev's pedagogical experience is qualified by an innovative approach to teaching, an accessible language and a willingness to update the pedagogical system in line with modern trends in education. Alikhan Dinaev regularly participates at conferences, seminars, holds master classes, trainings and demonstrates his personal pedagogical experience and the pedagogical regularities of the organisation of the educational process.

Best pedagogical experience is considered in a narrow sense as a teacher's pedagogical practice that contains effectiveness, originality, creativity. And in a broader sense best pedagogical experience is considered as professional skill of a teacher, which provides

intellectual improvement of students, level of upbringing and development of value orientations.

Thus, pedagogical experience is characterised by stability, reproducibility, novelty, efficiency and effectiveness of educational process. Pedagogical experience is advanced if it is more reasonable in time and effort by both sides of the pedagogical process in comparison with existing methods and technologies of students. An educational process based on good pedagogical practices will produce better learning outcomes and will bring pleasure to the teacher and the learner working together.

The pedagogical literature also describes approaches to the interpretation of good pedagogical practice: a model of quality work, pedagogical findings that help to solve educational problems, teacher activities that embody the results of successful application of scientific research, experiences of another pedagogue. The pedagogical literature defines the criterion for evaluating the extent to which a teacher's experience is advanced. The main criterion is the relevance of the teacher's experience to the ideas of modern pedagogy. The experience of a teacher is not considered advanced if it is based on pedagogical models and concepts which are not relevant to the present time. Only contemporary pedagogical ideas form the basis of advanced pedagogical practices, and a successful teacher is a thinking, creative teacher. The best pedagogical practices are also determined by the criteria of student learning outcomes, organisation of the pedagogical process, the teacher's professional competence, the demand for this experience in the pedagogical space and the degree of expressed pedagogical culture.

The described criteria for evaluating good pedagogical practices can form the basis for identifying the teacher's goals and motives for learning from pedagogical practice. The teacher's motives and objectives will help to guide the educational process and to feel the importance of the pedagogical organisation. This requires pedagogical staff to have knowledge of modelling, designing, technologising the pedagogical system and communicating pedagogical experience.

Thus, pedagogical experience is advanced by the following indicators: implementation of the principles of learning in education; effective activity of the teacher in the organisation of educational activities, implementation of the teacher's authoring programmes.

## Conclusion

Thus, the purpose of all-Russian professional competitions is to identify talented teachers, increasing the importance of the teaching profession; replication of the best author's practices, teaching technologies of education employees; creating conditions for the implementation of creative potential of teachers; stimulating professional skills of teachers, promoting research activities, guiding teachers to experiment, innovation, modeling the education system, dissemination of professional experience,

It is necessary to say that generalisation, study and implementation of pedagogical practices is advisable according to the following scheme: 1. Identification of a specific provider of good pedagogical practices. 2. Identify the means and methods for studying pedagogical practices. 3. Accumulate research material, systematise it, identify the underlying ideas of

pedagogical experience. 4. To develop teaching aids, recommendations for the implementation of the pedagogical experience in practice.

To summarise, the modern educational paradigm is built on supporting motivated educators, motivating them to create something new and posit good pedagogical practices. The modern teacher should adapt easily to innovative educational contexts and be competition-oriented. The synthesis of pedagogical experience includes: formulation of the idea and essence of pedagogical practices, synthesis, systematisation of the result of the teacher's experience, disclosure of conditions, definition of the limits and practical significance of pedagogical experience, interpretation of teacher's experience according to certain requirements, design of the teacher's portfolio.

## References

Davydov, V.V. (Ed.). (1993). Russian pedagogical encyclopedia. In 2 vols. Vol. 1, Moscow: Great Russian Encyclopedia, 678.

Elkonin, B.D. (2002). The notion of competence from the standpoint of developmental teaching. B.D. Elkonin, *Modern approaches to competence-based education*, Krasnoyarsk.

Emelyanov, Y.N. (1991). Theoretical formation and practice of improving the communicative competence, (Abstract of the dissertation... Doctor of Psychological Sciences), Leningrad State University, Leningrad, 36.

Khusainova, S.V., Muskhanova, I.V., Yakhyaeva, A.Kh., Makarova, E.V., Tararina, L.I., Shaikhislamov, A.K. (2017). Improvement of testing procedures on the basis of students peculiarities identification to self-management. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7 (2), 186-192.

Kirillova, T.V., Kirillova, O.V. (2007). System of studying and disseminating advanced pedagogical experience. *Inter-volume collection of scientific works "Values of education, education as value"*, 47-52, Moscow; Cheboksary: APSN.

Markova, A.K. (1993). The psychology of teacher's work: A book for teachers, Moscow: Prosveshcheniye, 192.

Muskhanova, I.V., Bazaeva, F.U., Yakhyaeva, A.K., Platonova, R.I., Batchaeva, K.K.M., Levchenkova, T.V., Mikhina, G.B. (2020). Inclusive education in universities: Practices and problems. *EurAsian Journal of BioSciences*, 14 (1), 2321-2326.

Platonova, R.I., Muskhanova, I.V., Levchenkova, T.V., Olesova, M.M., Mikhina, G.B., Yahyaeva, A.Kh., Betilmerzaeva, M.M. (2020). Higher education during transition to distance learning. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (8), 9432-9436.

Vasilyeva, L.E. (2011). Pedagogical skills of rural school teachers as a factor in the formation of pedagogical culture of parents. *Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev*, 1, 15-21.



# **Mencius' method of educating people: content and approach to educating Vietnamese people in the current context of innovation and global integration**

*Método mencius de educação das pessoas: conteúdo e abordagem para educar os vietnamitas no contexto atual de inovação e integração global*

Tran Mai Uoc\*

## **Abstract**

For 36 years of implementing the renovation and integration process, Vietnam has achieved great achievements of historical significance, strong and comprehensive development. The scale and level of the economy are raised; The material and spiritual life of the people has improved markedly. Harmoniously linking economic development with socio-cultural development, building people, developing people. The successes and achievements that Vietnam has achieved in recent years stem from many reasons, of which the most basic one is related to people, to the content of human development. With his conceptions of the method of educating people, Manh Tu's thought has contributed to reflect the diversity, diversity and richness of ancient Chinese philosophy in understanding and commenting on related topics, people. Although born for more than two thousand years, if we ignore the limitations stemming from class and age characteristics, Manh Tu's conceptions of the method of human education not only have positive values for the contemporary, but also for posterity. From the philosophical approach, human philosophy, the history of philosophy, through the study and analysis of historical documents and other related documents, together with the group of theoretical research methods, the group of methods As a practical study, the article analyzes and clarifies the basic content of Manh Tu's point of view on the method of educating people, thereby relating the approach to educating Vietnamese people in the context of change, new, global integration today.

**Keywords:** Thought; method; people; human education; Manh Tu.

---

\* Assoc. Prof. Dr, Banking University of Ho Chi Minh City, Vietnam; E-mail: [maiuoctran@gmail.com](mailto:maiuoctran@gmail.com)

## Resumo

Durante 36 anos de implementação do processo de renovação e integração, o Vietnã alcançou grandes conquistas de significado histórico, desenvolvimento forte e abrangente. A escala e o nível da economia foram elevados; a vida material e espiritual do povo melhorou acentuadamente. Ligando harmoniosamente o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento sociocultural, construindo pessoas, desenvolvendo pessoas. Os sucessos e realizações que o Vietnã alcançou nos últimos anos decorrem de muitos motivos, dos quais o mais básico está relacionado às pessoas, ao conteúdo do desenvolvimento humano. Com suas concepções sobre o método de educação das pessoas, o pensamento de Manh Tu contribuiu para refletir a diversidade, diversidade e riqueza da antiga filosofia chinesa na compreensão e comentário de temas relacionados, as pessoas. Embora nascidos há mais de dois mil anos, se ignorarmos as limitações decorrentes das características de classe e idade, as concepções de Manh Tu sobre o método de educação humana não só têm valores positivos para o contemporâneo, mas também para a posteridade. Da abordagem filosófica, filosofia humana, história da filosofia, através do estudo e análise de documentos históricos e outros documentos relacionados, juntamente com o grupo de métodos de pesquisa teórica, o grupo de métodos Como um estudo prático, o artigo analisa e esclarece o conteúdo básico do ponto de vista de Manh Tu sobre o método de educação das pessoas, relacionando assim a abordagem da educação do povo vietnamita no contexto da mudança. nova integração global hoje.

**Palavras-chave:** Pensamento; método; pessoas; educação humana; Manh Tu.

## Introduction

After 35 years of renovation, education and training in Vietnam has made positive changes. The quality has been gradually improved, the national education system continues to be perfected, and the network of educational and training institutions continues to expand at all levels, levels and disciplines. The role and position of educational institutions, especially higher education in the system, are gradually confirmed, autonomy and self-responsibility are enhanced; the quality of training has been gradually improved, the program system has been renewed, focusing on developing the qualities and capacities of students; Positive teaching methods are also emphasized. Political, ideological, ethical, lifestyle, and life skills education for students are promoted... Actively promote the positive side and limit the defects of the market mechanism in education and training. International cooperation is enhanced in the direction of proactively and positively meeting the development requirements of the education sector, as well as the requirements of sustainable development and international integration of the country. Besides, concurrently with the achievements, education and training still have many limitations in awareness and implementation organization that need to be overcome soon. Awareness of Vietnamese educational philosophy in the new period, the role and mission of education is not deep enough, the superiority of the revolutionary, socialist-oriented education has not been clarified yet. The innovation of teaching methods, the use of modern means and tools, especially information technology, has not been really effective; The issue of training life skills, study skills, and problem solving skills in some schools has not been really focused. The curriculum content, textbooks, and teaching methods in many higher education institutions have not been modernized commensurately. They are still heavy on theory, light on practice, and have not really paid attention to soft skills for learners. . Investment in education has not kept pace with development requirements. The management of foreign educational institutions and educational institutions still faces many difficulties. The quality of human resources, especially



high-quality human resources, has been improved, but still has many limitations, not meeting the requirements of the country's development.

Practice shows that limitations and weaknesses in human development leading to limitations and weaknesses in many other fields in the past period are directly related to the quality and results of education and training. create. "Improving the quality of human resources, developing people" is the central task of education and training in the following years in order to realize the country's development vision and goals. The overarching direction and task was determined by the 13th National Congress of Deputies as "Building synchronous institutions and policies to effectively implement the policy of education and training together with science and technology is the leading national policy, is the key driving force for the country's development"[12,136]. This is a new point, demonstrating the determination to realize the position and role of education and training in practice.

In the current context of innovation and integration in Vietnam, Vietnamese education needs to have a comprehensive view and set specific goals and strategies to gradually build a modern education. To achieve the above goal, on the one hand, we must absorb the world's advanced scientific, educational and training achievements; on the other hand, it is also necessary to re-evaluate traditional educational ideas. One of the precious ideas in the treasure of human educational experience is the educational thought of Confucianism. This ideology has clearly defined the objectives, objects, contents and methods of education in a systematic and coherent manner. In a tumultuous era such as the Spring and Autumn period - Warring States wars and chaos, civil order and social norms were overturned, etc., the problem of social stability, helping society from chaos to become normal. governance was an urgent issue for the thinkers and rulers of the time. Inheriting and promoting the thought of Confucius, Manh Tu gave his educational thought. Stemming from the good nature of human beings, Manh Tu advocates promoting the education of humanity, righteousness, etiquette and wisdom in order to educate people, thereby creating an ideal model as the core to build an ideal society. thought. Manh Tu's educational thought is influential not only in China but also in many Eastern countries, including Vietnam. If we ignore the limitations of historical conditions and class interests, consider Manh Tu's educational ideas with dialectical thinking and selective inheritance, we will draw valuable lessons. for the cause of educational innovation in Vietnam in the current period.

## Methodology

### Research Methods

The article uses dialectical and historical materialism methods in research and specific methods include: analysis, synthesis, logic and history.

### Techniques of use

The article using document analysis technique is the works of Manh Tu, authored by Manh Tu (Manh Tu, thuong (Doan Trung Con translated) (1950), Tri Duc Tong Tho Publishing House, Saigon and Manh Tu, ha (Translated by Doan Trung) (1950), Tri Duc Tong Tho Publishing House, Saigon), as well as documents of previous researchers when studying and researching Manh Tu's thought.

#### Research question

Question 1: What are the basic contents of Manh Tu's views on the method of educating people?

Question 2: What does the current approach to education for Vietnamese people in the context of innovation and global integration show?

Question 3: What are the solutions to develop education and training to meet the high-quality human resource requirements of the fourth industrial revolution when approaching Manh Tu's method of educating people?

#### Research purposes

The purpose of the article is to analyze and clarify the basic content of Manh Tu's point of view on the method of educating people, thereby relating the approach to educating Vietnamese people in the context of innovation. Today's global integration

## Results and discussion

### The content of Manh Tu's method of teaching people

Manh Tu, surnamed Manh, name Kha, self-titled Tu Du, native of Buffalo, now in Shandong province, China. According to the Manh Tu Pha book, he was born on the 2nd day of the fourth year of the reign of King Chu Liet Vuong (372 pages C.E.), and died on the 15th day of the 11th month, the twenty-sixth year of the reign of King Chu Noan Vuong. 289 CN pages). The Manh Tu Dynasty is the next generation of the Manh Ton family, the nobleman of the Lu state. According to the History of Sima Thien, Manh Tu was a follower of the Confucian sect of Zeng Tu of the State of Lu. During his lifetime, Manh Tu paid special attention to educating people and paying attention to the objective environment that affects people's lives. He opposed seclusion and lack of education. Manh Tu advocates being dedicated and dedicated to understanding heaven and earth. He believes that understanding heaven and earth is a process of inner expansion and development of human goodness. He raised the idea of personal cultivation and limiting desires, calling on everyone to reduce their requirements to achieve: I am ready to deal with anything in the world. He affirmed: Education is the only way, there is no other way. He attributed learning and awareness to the cultivation of xinxing in order to regain the lost human nature. In the educational thought of Manh Tu, in addition to the goals, objects and contents of education, his educational methods also have unique theoretical and practical values. That is the method of "maintaining the mind and nourishing the nature and oxygen" and the method of "the method of the first king".

First, "Consciousness, nourishment and oxygen"

It can be said that educating human beings on benevolent, righteous, ceremonial, and intellectual things is an indispensable necessity, pervading the entire philosophy of Manh Tu's life. In which, "conservation, nutrition and oxygen" is a rather unique method that he is particularly interested in and researched. To keep the mind" means to preserve, protect, and nurture the mind; don't let the mind be shaken, lost, or lost (picky and distracted). take care of the nature that is more and more prolific and prolific. Along with that, "oxygen" is constantly caring, caring, and nurturing the gas that is more and more prolific, growing, and not allowed to do anything harmful. The reason people have to maintain their mind and nurture their nature

is because, first of all, according to Manh Tu, the mind is the organ of thought, thanks to the human mind, people can perceive all things; distinguish right from wrong, right from wrong. , righteous: "Only the mind is the organ - the organ for thinking - thinking only. As long as you know thoughts - thoughts, you will know the truth - truth; without considering the features, we can't know the right and wrong (Tac chi mandarin, Tuc Tu, Tu, Tac achive Chi; Unselfish, Tac Tac not have to retire) [20, 172 - 173]. Next, the mind is also the source of goodness. The embodied virtues of goodness such as benevolence, righteousness, ceremony, and wisdom all have a clue from the heart, stemming from the heart "mercy - mercy is the first clue of virtue; shame - shame is the first point of virtue; Humility is the beginning of virtue; righteousness is the beginning of wisdom." (Trac - hidden chi heart, human chi euthanasia; tu - o chi mind, meaning chi eucalypt; farewell - cede chi heart, ceremony chi euthanasia; thi phi chi mind, chi chi euthanasia) [19, 106 - 107] [19, 106 - 107 ]. Therefore, human beings must be mindful and nurturing. First of all, one must keep the original mind, the true mind, that is, the right mind and keep the original and pure mind: "A great man still retains his duty and mind like when he was born" (Great Humanity). , any red blood cells fake heart) [20, 44 - 47]. "The reason why military people are different from that is usually they know how to keep their hearts" (The heart-nature is inherently good and not infected with the habits of life)" (The reason why Quan - Tu is strange and fake, in the past, has kept his mind) [74, 58 - 59].

So, if anyone wants to become a gentleman, a saint needs to preserve his heart and personality in any situation. To cultivate the duty-self-nature, is to worship God." (Continuing the mind, maintaining the nature, the reason for Heaven's death) [20, 216 - 217].

So where to find the mind and can it be found? According to Manh Tu, finding the mind is looking at the heart itself, going back to the mind, calming the mind, being dedicated, following the things of benevolence, righteousness, ceremony, and wisdom is seeing the mind. Because "the reason of all things is enough in their own nature" (Vanity class is falling down) [20, 218 - 219]. And, especially "The nature - nature of a soldier - has all the virtues, virtues, rituals, and wisdom. Those virtues are based on the mind" (Quan - Tu's nature, human, righteous, ritual, intellectual; mind) [20, 230- 231]. "Whenever we know our true nature with all our heart, we will know our own nature. As soon as we know our nature, we will immediately know God." (True period of false mind, tri period of nature, Tri period of nature, knowledge of tri Thien Hy) [20, 216-217]. And, according to Manh Tu: "If you find it, you will gain it; if you give it up, you will lose it. That is looking for useful possessions (such as virtues: benevolence, righteousness, politeness, and faith). It is because you can only find it in yourself." (request, occupant gain chi; discharge, occupant loss. Market demand is useful to obtain a price. Pray at false self) [20, 218-219]. At the same time, it is necessary to regularly prevent the abolition of desire, that is, the fruit of desire: "The best way to cultivate conscience - conscience is to reduce the number of desires. Those who reduce their desires, have Thien Ly cannot be preserved, but there are very few such scenes. Those who have a lot of desires can preserve Thien Ly, but there are very few such scenes." (Nutrition of the mind, good results of sexual desire. United States of man, of the effect of sex, although there is no existence of a false peace, of a good result) [20, 278 - 279].

In addition, in order to maintain the mind and improve the quality of nature, according to Manh Tu, he must maintain his own inherent nature, because "Thien - tuoc means a title - a position given to him by God" (Huu Thien Vien Thieu) [20] , 172-173]. It is necessary to be patient and maintain the education of your heavenly prince, then you will be admired by the

world, and your reputation will be handed down. "Virtues such as benevolence, justice, loyalty, and faith, we are happy to do these good things without getting bored, so that everyone respects us, that's why we are blessed by the Heavens" (Human, Nghia, faithfulness, trust, happiness and goodwill are not mixed, try Thien - stripping) [20, 172-173]. Heaven is not far away, but in our hearts, no one can give us nor take away, we have to find it ourselves, if we don't seek it we can never get it, if we don't know how to nurture it, we won't exist. If you take care of it, it will stay with you forever. That is the heart, the nature.

The results of the lowly sexual pleasures, the nobles; fostering noble passions, the gods all require people to be diligent, industrious, and patient. Manh Tu reminded his disciple Cao Tu when he neglected to maintain his mind and maintain his character: "In the mountains, if people draw a path to walk and walk often, then that way becomes a road. Then if for a while, In time, people don't use that road, the reeds will make it deadlocked. Now, your heart has been blocked by the reeds (the lust)." natural use chi, children into the road, Vi space useless, clogged capillaries chi.

Ethical education for people, together with the preservation of the mind and nature, is the need for oxygen. Because qi is also a precious and great part that is endowed with people like xinxing. Qi circulates throughout the universe, condensing into form, creating all things and people. Qi is the raw material that creates life and sustains life, it exists inseparable from the human mind and will. According to Manh Tu, in man, air is the physical part, temperament; even the spiritual part, the consciousness of man. "Hey, the will is the marshal who controls the qi; and the qi is the part of abundance circulating in the human body. Hey, the will (ie the will, the mind) is the upper part of the person; and the qi (ie, the qi, the meteorology) is the next part. Therefore, we say, 'We should keep our will, and we should not spoil the qi' (Phu, chi, chi chi chi chi). pounding; chi chi pounding. Phu, chi chi peace; qi th quiet. Try to write: "We should keep our will, and we shouldn't damage our chi." (Tri Ky chi, non-violent wondrous Qi) [19, 88 -89].

According to Manh Tu, it is necessary to "smartly cultivate the spirit of good nature" (the good self nurtures the corn and the natural chi) [19, 88-89], but when Cong Ton Suu (a person from the Qi country) was a disciple of Manh Tu. Asked for natural oxygen, he replied: Very difficult to solve. That gas is vast, vast, hard, and very stable. If we cultivate it according to the right, and do not harm it, it will spread throughout the whole of this world. The gas that coordinates with the meaning, the religion; otherwise it will be ruined." (Nan Nha Gia. Ky micro-gas, Chi Dai, Chi Cuong; Due to direct care, children are harmless, blocking the lake Thien - earth chi space. religion; no vision, pain) [19, 90- 91] He also emphasized: "We need to do many meaningful things, that natural air will arise; It's not a discrete thing that can capture that energy. If we do wrong things that are not in accordance with our conscience, then those qi must be destroyed." [19, 90-91].

Manh Tu said: "If you want to cultivate qi - of course, when it comes to right things, you shouldn't be in a hurry and pray for it to be done quickly; don't be distracted; and don't try to mature your work." (All beings are in peace, the main child; the dead mind, the old assistant) [73, 90 - 91]. The process of fostering natural gas requires to be conducted regularly, persistently, cautiously, focused, and obeying nature; In particular, do not be in a hurry. He criticized the subjective way of hurrying, contrary to the naturalness of the Song peasants in the fable: "The Song people were worried because their crops were not large, so they picked up each stalk with their hands. ." (Song - the human being is sensitive to the growth of the cat, and

the child's limbs are false) [19, 90 - 91]. Manh Tu also vehemently rejected the point of denying natural gas. "Those who think that natural qi is useless, but leave it waste but do not nourish it, are like a farmer who refuses to pull out the weeds that grow among his seedling." cat fake pound) [20, 166 - 169].

Manh Tu's method of natural oxygenation is a process of perseverance, often perceiving and acting in accordance with the things of humanity, righteousness, ceremony, and wisdom; means awareness of good and doing good, not doing anything contrary to conscience, that is human nature. When the mind is nurtured, that is, it can promote the good nature and train the will.

Second, is the "Father King of France"

Inheriting the educational spirit of Khong Tu, Manh Tu pays special attention to educational methods in the process of educating people. According to Manh Tu, in education, in addition to maintaining the mind, nourishing nature, and maintaining oxygen, standards must be specified. That standard is nothing more than the rules, virtues, and ethics of the sages. He called it the dharma king.

In order to implement the "first king" effectively, according to Manh Tu, first of all, it is necessary for the teacher to strictly observe the rules and standards of the ancient sages. Regarding this issue, he wrote: "A skillful craftsman does not change the ink lines because of a clumsy worker. The Nghe, a sharpshooter, while teaching shooting, does not change his bow because of a bad shooter." (The great statue of no-nonsense publicity reformed the man of wear. Art of no-nonsense irradiation transforms the rule of law) [20, pp.250 - 251]. Education, too, must follow a standard pattern like a square to help people access knowledge.

Next, Manh Tu requires teachers and learners to always be diligent, persistent, highly focused, humble and to have a progressive attitude in learning. This method emphasizes the diligence and perseverance of people. This is also a very progressive point in Manh Tu's educational method. Human knowledge does not come naturally, to have it, people must go through a long-term accumulation process through diligent learning. On the one hand, Manh Tu also acknowledges the influence of factors such as divine destiny, or the inherent nature that governs people as predestination, on the other hand, he acknowledges the ability of man to transcend that predestination. through hard work and study. Like: "The Nghe people teach people - we shoot arrows, then watch out for people to straighten their bows. Students - students also listen, pick up the bow and straighten it properly, then let go of the arrow." (Articles of Art, all of them are construed. Study - of all herons) [20, 176 - 177].

In particular, for the teacher, the "faerie king" requires always correcting himself, always keeping his mind right, being ashamed of his wrongdoing, and being industrious about his own evil. Manh Tu wrote: "Shame is very important to people. A person who cleverly uses schemes and powers to deceive others is not thinking about shame... One can't help but be ashamed of something. if someone is already ashamed of something shameless, then there is nothing to be ashamed of" [29, 770]. If the teacher is not aware of these things, the effectiveness of teaching can hardly be realized. Because "I don't follow the moral and ethical principles myself, I can't force people to follow the principles and principles, even my wife and children. If I command people, people will go wrong; people- people won't obey them. followed, even to his wife and children." (The body is not acting, not acting as a wife. Using the human is not real, unable to act as a wife) [20, 258 - 261]. And "I have never seen anyone who stooped down and was able to immediately correct another" (To die too well, to waste a false self, a person

who has the ability to be honest and fake) [19, 182 - 183]. "I have never heard that anyone bends himself and tries to correct himself; how much more does he suffer humiliation himself in order to correct the world?" (Ngu van van wu wu kei son is a fake man; let alone humiliating humiliation, is the heavens and the earth fake a lake?) [20, 102 - 103]. When a gentleman practices the way to correct himself, everything will be right: "There is another great man, that is, an official with great ambition in terms of army and death, this class is dedicated to self-improvement, self-discipline and self-discipline. - Nature - people follow their example and live righteously." (Huu Dai - fake people, the main characters are fake) [74, 228 - 229].

In order to achieve the highest educational effectiveness, Manh Tu also pays attention to clearly distinguishing different types of subjects and, depending on the ability and forte of each person, offers appropriate teaching methods and content. This can be considered a very progressive and scientific method that even modern education is applying. We see that, in teaching, it is not possible to apply an immutable principle, a mechanical stereotype for everyone. Understanding this problem, Manh Tu has used the method of classifying students in education, which means that depending on each object and each level, he explains the morality to different levels. With the use of this educational method, Manh Tu has promoted the forte of the human class as well as overcome their limitations. He said, "The warrior-martyr teaches life in five ways:

1/ There are people who are taught - chemistry, seem to meet rain at the right time. (That is the class of private people - high quality, hearing the teachings and principles, they will open up, like rice and grass that grow thanks to favorable rain).

2/ There are people who listen to lectures that are successful in virtue - virtue.

3/ There are talented people - more and more knowledgeable.

4/ There are people who understand the way - the reason by way of questions and answers. (Those are the kind of people who have questions that they can't solve by themselves, so they come to ask the gentleman, listen to the fake answer, then all doubts are over.)

5/ There are people who indirectly cultivate themselves. (Those are the people who are not at the same time in the same country as the military-soldiers; either listen to the teachings of the disciples, or follow the scriptures left behind, so they diligently practice on their own). Military - death, the reason why the teacher faked the five friends, like the martial arts, was fake; hypocrisy; possessing fake talents; fake questions and answers; privately owned artists.) [74, 248 - 249]. Like: "There's a way to change like it's raining, there's a way to make virtue, there's a way to achieve talent, there's a way to answer questions, there's a way to study with a person. The teaching method of the gentleman consists in instructing others so that those who like to learn should try to learn it by themselves" [28, 780] (Manh Tu, Tam Tam Thuong).

Regarding teaching methods, he also advises teachers to clarify and then repeat the main content to teach learners, not just closing their eyes and speaking according to the book.

In order to improve the effectiveness of education for everyone to follow the standards, rules and ethics; In addition to the efforts of teachers and learners, the government needs to set up schools such as Tuong, Tu, Tu, Do, etc. In all schools, people are taught to know morality. Manh Tu requested and believed: "If the government carefully takes care of the education-education in schools that are schools and colleges, especially teaching about filial piety and manners, then gray-headed people will not be able to escape. must carry a heavy burden to walk on the road" (Be careful of the wall, self-discipline, filial piety for the cause, ban - white fake regardless of the path hyung) [19, 36 - 39].

Thus, it can be said that Manh Tu's educational method is to direct people back to the inner world and the rules, standards and morals of the sages to strengthen virtue, righteousness, etiquette, and wisdom. every human being. That not only carries great historical value in Confucian education, but also leaves great meanings in terms of teaching methods for modern education.

## Access to education for Vietnamese people in the current context of innovation and global integration

The meanings of Manh Tu's method of teaching people in the current period focus on aspects related to: Mechanisms and policies for detecting, fostering, training and employing a contingent of cadres really talented and dedicated; Considering moral education as the basic task of all educational processes; The role of the teacher in the entire educational process. The system of teaching methods should be rich and lively in order to achieve the highest effectiveness in the educational process. Valuable experiences in the problem of building an ideal person as a goal to strive for everyone. In addition, when studying the content of Manh Tu's method of educating people, if we ignore the limitations of class and historical conditions, the contents of Manh Tu's methods of human education is still a necessary opening for the approach to education for Vietnamese people in the current context of innovation and global integration. This is demonstrated by the following key points:

Firstly, access to education for Vietnamese people develops comprehensively in the context of integration

It is possible to identify a number of criteria for Vietnamese people in the current context of innovation and global integration, including: 1- Having good health (including physical, mental and social health); 2- Have a patriotic spirit; 3- Have good ethics (including personal and professional ethics); 4- Have good life skills; 5- Having civic responsibility; 6- Have the quality "global citizen". In the context of globalization and international integration, the stormy development of the Industrial Revolution 4.0 has profoundly changed the way of living and working in interactions with each other. The constant change of social circumstances requires each person to constantly update their skills and perfect themselves to adapt to the new situation. Therefore, education must focus on comprehensively developing the capacity of individuals based on the application of breakthrough technologies. The trend toward personalized learning involves teaching that must be paced to suit learning needs, tailored to the specific interests and interests of each learner; made possible by offering choices from a variety of educational programs (from a variety of schools, subjects, skills and competencies), multiple teaching approaches (direct, indirect, interactive, practical independent or experiential), learning experiences (traditional as in the classroom, nontraditional as online or blended) and learning support strategies (educational services available to support learners and promote learning). In terms of content, educational programs must help learners develop creativity and critical thinking, communication and collaboration skills, self-study skills, digital and data literacy, have interdisciplinary knowledge to be able to switch jobs. In terms of pedagogy, the opportunity must be created to build a learning "ecosystem" that allows for personalized learning in terms of time and place. Learners must be guided to self-study and design their own learning paths based on individual goals through the flexible use of tools, such

as online course-based courses. Massive open online course (MOOC for short), classrooms, virtual labs and learning games, using a variety of blended learning, teaching project-based, scenario-based teaching and problem-solving-oriented teaching.

The requirements of education modernization and internationalization with the goal of training "global citizens" have set the responsibility of each student to be proactive with themselves and with society. A global citizen is a person who has the ability to act cooperatively, responsibly and creatively to solve common problems of the community, contributing to making the locality, the country, the world better and sustainable development; communicate and adapt in different cultural environments, multicultural environments; respect for human rights and diversity; respect and promote the cultural values of their nation and country, and at the same time consciously learn the cultural quintessence of other peoples and countries. The visions of comprehensive citizenship education towards global citizenship are now reflected in the definition of reforming curricula, textbooks, general education, towards "global citizenship" and concretize into the main qualities of patriotism, compassion, hard work, honesty, responsibility and comprehensively develop all competencies including common competencies, such as self-control and self-study, communication and communication skills. communication and collaboration, problem solving and creativity; specific competencies, such as language ability, computing ability, scientific ability, technological capacity, informatics ability, aesthetic ability, and physical ability. It can be said that, in the current context of globalization and deep international integration, a fully developed Vietnamese person must be a cultured person, bearing the Vietnamese national cultural identity and the ability to absorb the cultural quintessence of humanity, reflected in the quality of global citizenship. The Vietnamese people's comprehensive development of virtue, intelligence, body, and beauty must include: Having a passionate patriotism from love of the homeland, love of people, and love of good traditional values of the nation. expressed through loving and valuing people not only within family, school, national but also international. It is also a person with a life ideal, a sense of responsibility, a will to strive continuously, a simple lifestyle for the community, and act with diligence, thrift, integrity, righteousness, justice, and impartiality. It is necessary to build an education for people to have enough physical and mental health to promote their intellect, maximize their creative labor potential, and have the ability to self-study for life.

Second, implement solutions to develop education and training to meet the requirements of high-quality human resources of the fourth industrial revolution.

Firstly, in the new context, the Communist Party of Vietnam and the Government of Vietnam continue to affirm the important position and role of education and training, requiring "Building synchronous institutions and policies to ensure that effectively implement the policy that education and training together with science and technology are the top national policy and a key driving force for the development of the country"[12,136]. Previously, only the general direction was mentioned: "education is the first national policy". The document of the XIII Congress requires clearly defining the goals of education and training in the coming period, in order to build the Vietnamese people to develop comprehensively, have good health, competence, sense and responsibility. High regard for self, family, society and the Fatherland and "Pay more attention to moral education, personality, creative capacity and core values, especially education of patriotism, pride, national pride, ... arouse the aspiration to develop a prosperous and happy country and firmly defend the socialist Vietnamese Fatherland"[12,136-



137]. To combine knowledge, moral, aesthetic and life skills education with physical education, to raise the stature of Vietnamese people, to meet the requirements of national construction and defense.

**Second**, emphasize, education and training adapt to the Fourth Industrial Revolution and international integration, so it is necessary to promote the development of human resources, especially high-quality human resources. Developing a team of leading experts and scientists; focus on technical human resources, digital human resources, technology management human resources, management human resources, corporate governance; human resources to manage society and organize life, take care of people. Previously only mentioned: "Focusing on discovering, fostering and promoting talents; training human resources for the development of the knowledge-based economy"[12,136], a new point in the document of the XIII Congress emphasized: Institutional innovation recruiting, employing, and appreciating talents in management, state administration, science, technology and innovation. In particular, pay attention to discovering, fostering, treating and attracting talents for socio-economic development. At the same time, innovate and improve the quality of vocational education in the direction of openness and flexibility; ensure consistency with the policy of fundamental and comprehensive reform of education and training. Focus on improving the quality of human resources, rapidly shifting the labor structure, especially in rural areas; reduce the proportion of workers in the informal sector. Forming a skilled workforce, contributing to improving national competitiveness, closely linking training and employment.

**Thirdly**, concretize the requirements of *perfecting the national education system*, rearranging the school system, harmoniously developing between public and non-public education, between regions, giving priority to special areas. disadvantaged areas, ethnic minority areas, borders, islands and policy beneficiaries. Diversify types of training. Special attention is paid to preschool and primary education, creating a premise and ensuring favorable conditions so that every citizen has the opportunity to equally enjoy the fruits of education. Promote the building of a learning society, lifelong learning. Consolidate and improve the quality of education universalization.

Implement an autonomous mechanism for higher education in line with the general trend of the world. Having a policy of breakthroughs in development and improvement of the quality of higher education. "There are mechanisms to support the building of a number of large universities and pedagogical universities into prestigious training centers in the region and the world" [12,234]. Promote the development of high-quality vocational education institutions. Develop mechanisms, policies and solutions to retrain the workforce that has to change occupations due to the process of economic restructuring, technological innovation and the impact of the Fourth Industrial Revolution.

**Fourth**, continue to carry out educational and training development tasks, such as: universalizing preschool education and compulsory primary education. Include in the general education curriculum the minimum content of digital skills and foreign languages, focusing on building a foundation of cognitive and behavioral skills for high school students. Improve the quality and effectiveness of teaching and learning foreign languages, attaching importance to teaching, learning and using English. Promote the stream of students after lower secondary school; career orientation in high school. Reduce the illiteracy rate in extremely difficult areas and ethnic minority areas. Create a fundamental, strong and comprehensive change in the

quality of education and training. Research to perfect and stabilize the textbook system and exam regime at all levels.

"Strongly shift the educational process from mainly equipping knowledge to comprehensively developing learners' capabilities and qualities; from learning mainly in class to organizing diverse learning forms, paying attention to online teaching and learning, through the internet, television, social activities, extracurricular activities, scientific research; school education combined with family education and social education, discipline, sense of civic and social responsibility; have life skills, work skills, foreign languages, information technology, digital technology, creative thinking and international integration"[12,232-233].

**Fifth**, to build and perfect institutions and policies to develop Vietnam's education in the context of the market economy and international integration, "taking quality and output efficiency as a measure. implementing a roadmap towards free tuition for high school students, first of all for primary and junior high school students" [12,138]. At the same time, perfecting mechanisms and policies for the development of non-public training institutions in line with the trend of the world and Vietnam's conditions on the basis of ensuring social justice and the basic values of the university. Socialist orientation. More emphasis is required on the effective implementation of social policies in education and training. Continue to implement the autonomy mechanism for a number of high schools in large urban areas and places where conditions permit; piloting a rental mechanism for a number of existing educational institutions on the principle of ensuring that all students attend school.

**Sixth**, continue to improve the stages and elements of the training process towards standardization, modernization and international integration. Promote synchronous innovation, improve the effectiveness and efficiency of state management, professional management and administration, expertise in education and training, step by step effectively implement the autonomy mechanism associated with responsibility. Accountability of educational and training institutions. Build a healthy educational environment, resolutely overcome achievement diseases, prevent and strictly handle negatives in education and training. Completing and stably implementing methods of assessment and accreditation of education and training quality for high school graduation exams and enrollment in universities, colleges and vocational training schools. Formulate and effectively implement a strategy for international cooperation and integration in education and training. In addition, it is necessary to set a goal for Vietnam to participate in the international human resource training market, so it is required to perfect mechanisms and policies to promote and improve the quality and efficiency of scientific research and transfer. technology of educational and training institutions. "Strictly linking education and training with research, implementation and application of new scientific and technological achievements; forming excellent research centers and strong innovation groups" [12,138] . Conduct training according to the needs of the labor market. Along with promoting the position, role and social responsibility, it is necessary to strongly renew the remuneration policy, taking care of building a contingent of teachers and educational administrators is a key step. To fundamentally reorganize and renovate the system of pedagogical training institutions, to synchronously implement mechanisms, policies and solutions to improve living standards, raise the qualifications and quality of teachers and staff. Education Management.

## Conclusion

On the basis of research and analysis to clarify the basic content of Manh Tu's views on the method of human education, we can confirm that this is one of the typical and systematic thoughts. in the whole educational thought of ancient Chinese philosophy of Spring and Autumn period - Warring States period. Although it was born more than two thousand years ago, it still has positive values not only for the contemporaries but also for posterity. It can be said that Manh Tu was one of the first people in Chinese history to discover the good nature of man, which is goodness. From that point of view, he pointed out a specific method of educating people, which is an issue that all ages are interested in and researched. The research results also show that the specific method that Manh Tu emphasizes can be used to realize the educational content, which is "conservation of the mind, nourishment, oxygen" and "the dharma of the first king"; The most important "mindfulness, nurturing nature" is that people keep their true heart, limit their desires by the fruit of desire, "air oxygen" means that people need to be persistent, not in a hurry, and often do righteous deeds. At the same time, it is necessary to follow the "first king's law", which requires the teacher to be absolutely loyal to the rules, standards and ethics of the sages and always correct himself as an example for the learners to follow. For learners, they must be persistent, persistent and humble in their studies, and the State must take care and focus on education in schools. The study also confirms that, although there are certain limitations, it is clear that the basic content of Manh Tu's views on the method of educating people has had historical influences and values as well as historical significance for them. with access to education for Vietnamese people in the current context of innovation and global integration. The limitation of this study is that it has not analyzed and clarified the limitations and historical lessons when studying Manh Tu's views on the method of human education in Vietnam today.

### Acknowledgement

This research is funded by Ho Chi Minh University of Banking (HUB) under grant number 03/HD-KHCN-NCM

## References

1. Encyclopedia of Classical Chinese Culture (1995), Manh Tu, the soul of Confucianism, Dong Nai Publishing House.
2. Essential Encyclopedia of Classical Chinese Literature (1996), Classical Signing Ceremony on Ceremonies, Dong Nai Publishing House.
3. Phan Van Cac (editor) (2002), Sino-Vietnamese dictionary, Culture - Information Publishing House, Hanoi.
4. Nguyen Duy Can (1997), The Essence of Oriental Mysticism, Ho Chi Minh City Publishing House.

5. Gian Chi - Nguyen Hien Le (2004), Outline of Chinese philosophy, volume 2, Youth Publishing House, Hanoi
6. Doan Chinh (editor) (2004), General history of Chinese philosophy, National Political Publishing House, Hanoi.
7. Will Durant (translated by Nguyen Hien Le) (2004), History of Chinese Civilization, Culture and Information Publishing House, Hanoi.
8. Duong Dac Duong (editor) (2003), Origins of Chinese culture, (Translator: Nguyen Thi Thu Hien), Writers Association Publishing House.
9. University - Trung Trung (Translated by Doan Trung) (1950), Tri Duc Tong Tho Publishing House, Saigon.
10. Kim Dinh (1975), Educational philosophy, Ca Dao Publishing House.
11. Communist Party of Vietnam (2011), Document of the 11th National Congress of Deputies, National Political Publishing House, Hanoi.
12. Communist Party of Vietnam (2021), Documents of the 13th National Congress of Deputies, Volume 1, National Political Publishing House, Truth, Hanoi.
13. Communist Party of Vietnam (2021), Documents of the 13th National Congress of Deputies, volume 2, National Political Publishing House, Truth, Hanoi.
14. Pham Dinh Dat (2010), Mencius's doctrine of goodness with moral education in our country today, National Political Publishing House, Hanoi.
15. Pham Dinh Dat (2007), "The problem of human nature in ancient Chinese philosophy", Philosophical Review, No. 6.
16. Thu Giang - Nguyen Duy Can (1992), Outline of Chinese philosophy - Elite Trang Tu, Ho Chi Minh City Publishing House.
17. Phung Huu Lan (translated by Le Anh Minh) (2007), History of Chinese philosophy, volume 1, Social Science Publishing House, Hanoi.
18. Analects (Translated by Doan Trung) (2000), Thuan Hoa Publishing House, Hue.
19. Manh Tu, thuong (Translated by Doan Trung) (1950), Tri Duc Tong Tho Publishing House, Saigon.
20. Manh Tu, ha (Translated by Doan Trung) (1950), Tri Duc Tong Tho Publishing House, Saigon.

21. Manh Tu Quoc Van explained, (translated by Nguyen Huu Tien, translated by Nguyen Don Phuc) (1992), Ho Chi Minh City Publishing House.
22. Trang Tu Nam Hoa Kinh (introduced and translated by Nguyen Hien Le) (1994), Culture - Information Publishing House, Hanoi.
23. Lao Tzu Dao Duc Kinh (translated by Vu The Ngoc) (2006), Labor Publishing House, Hanoi.
24. Han Phi Tu (translated by Phan Ngoc) (2001), Literature Publishing House, Hanoi.
25. Tuan Tu (Nguyen Hien Le - Gian Chi) (1994), Culture Publishing House, Hanoi.
26. Ha Thuc Minh (2000), History of Chinese philosophy, Ho Chi Minh City Publishing House
27. Nguyen Thi Nga, Ho Trong Hoai, Confucian conception of human education, National Political Publishing House, Hanoi.
28. Tran Trong Sam, translated by Kieu Bach Vu Thuan (2003), Tu Thu, People's Army Publishing House, Hanoi.
29. Tu Ma Thien (Translated by Phan Ngoc) (2003), History, Literature Publishing House, Hanoi.
30. Nguyen Dang Thuc (1991), History of Oriental philosophy, volume 1, Ho Chi Minh City Publishing House.
31. Vi Chinh Thong (translated by Nguyen Huy Quy, Nguyen Kim Son, Tran Le Sang, Nguyen Bang Tuong) (1996), Confucianism with China today, National Political Publishing House, Hanoi.
32. Nguyen Tai Thu (1997), Confucianism and Confucianism in Vietnam, Social Science Publishing House, Hanoi.
33. Nguyen Tai Thu (1997), The influence of ideology and religion on Vietnamese people today, National Political Publishing House, Hanoi.
34. Nguyen Tai Thu (2005), Human issues in early Confucianism, Social Science Publishing House, Hanoi.
35. Wong, P.-H. (2011). Dao, harmony and personhood: Towards a Confucian ethics of technology. In *Philosophy of technology*. Published on-line 9 April 2011, Springerlink.com.
36. Yu, N., de Jong, M., Storm, S., & Mi, J. Transport infrastructure, spatial clusters and regional economic growth in China. *Transport Reviews*, in this volume.



# Necessity for the policy to reinforce the role of universities from innovative startup competitions at the innovative startup ecosystem in Vietnam

*Necessidade da política reforçar o papel das universidades a partir de competições de startup inovadora no ecossistema das startups inovadoras no Vietnã*

Hoang Thi Bao Thoa\*

Phan Quoc Nguyen\*\*

## Abstract

Universities have always been a place to grow and foster innovation, which often leads to the founding of startups and the introduction of innovative goods or services. One key contributor to this occurs in the form of innovative startup competitions on a university level. In this paper, we highlight the role of such university startup competitions in providing a favorable environment for students to participate in innovation activities and to organize contests of innovative startup ideas. We further categorize innovative startup competitions in Vietnam as a real-world example, and present the results of a local survey on university student participation in innovative startup competitions. Finally, we suggest various solutions as the necessary policy to strengthen the role of universities in the existing startup ecosystem.

**Keywords:** Innovative startup; startup competitions; startup ecosystem; Vietnam.

## Resumo

As universidades sempre foram um lugar para crescer e fomentar a inovação, o que muitas vezes leva à fundação de startups e à introdução de bens ou serviços inovadores. Uma contribuição chave para isto ocorre na forma de competições de start-ups inovadoras em nível universitário. Neste artigo, destacamos o papel de tais concursos de startup universitários em proporcionar um ambiente favorável para que os estudantes participem de atividades de inovação e para organizar concursos de idéias inovadoras para startup. Além disso, categorizamos as competições de iniciação inovadora no Vietnã como um exemplo real, e apresentamos os resultados de uma pesquisa local sobre a participação de estudantes universitários em competições de iniciação inovadora. Finalmente, sugerimos várias soluções como política necessária para fortalecer o papel das universidades no ecossistema de startup existente.

**Palavras-chave:** startup inovador; concursos de startup; ecossistema de startup; Vietnã.

---

\* PhD, VNU University of Economics and Business, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam; E-mail: [thoahb@vnu.edu.vn](mailto:thoahb@vnu.edu.vn)

\*\* PhD, VNU School of Law, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam; E-mail: [pqnguyen77@yahoo.com](mailto:pqnguyen77@yahoo.com)

## Introduction

In 2018, more than 3,000 startups were operating in Vietnam, with a total of 889 million USD invested across 92 deals. According to Software Technology Park (ITP) and Vietnam National University-HCM data, 80.X% of startups failed due to not having a viable startup idea, and 90% of young start-up entrepreneurs failed (Nhung, 2018). Thus, ITP has raised the question: Do young people start businesses too early in life? This does not assume they are too young to found a company, but they lack the experience, education, and financial management skills (ITP, 2018). One OECD report (2013) also showed the failure rate of startups in developing countries accounts for 8-14% per year and is likely to increase. Traditionally, the Vietnamese education system especially has not focused on instilling the inspiration to startup in the young generation (OECD, 2013). In 2021, Vietnam went up in rank to 44 out of 132 countries on the global innovation index (WIPO, 2021). This is the result of various reforms in research funding, university autonomy, and commercialization of research results, including technology transfer centers.

However, the current system of scientific research and innovation in Vietnam generally focuses solely on creating new knowledge through research projects at universities and institutes, with very little effort in transferring knowledge into practical aspects of society or the economy. Moreover, many schools assert that their mission is to train students so that they can find jobs after graduation rather than training them to start businesses to create jobs instead of seeking jobs.

Innovative startup contests are one form of experiential learning activities which attracts learners and help teachers achieve high efficiency in education, training, and value orientation. These contests are always competitive and participants actively strive to win. Therefore, organizing contests for learners is an important and necessary requirement of schools and teachers in the process of organizing experiential activities.

The purpose of organizing innovative startup contests is to: attract students to actively and enthusiastically participate in educational activities; meet the demand for entertainment; facilitate talent and creativity; develop learners' ability to work and interact constantly; and stimulate interest in the cognitive process.

To successfully create a sustainable national startup ecosystem, Vietnamese Prime Minister Nguyen Xuan Phuc directed the country's universities with project "Supporting Students to Start a Business by 2025" to focus on supporting students to start businesses and identify the importance of innovative startups. Dung (2019) stated on this topic that the "university must be a place to provide information, create an environment for students to start their businesses. Besides, they need to organize activities to inspire students to set up their businesses. At the same time, universities should connect lecturers, their science research topics, and students with the resources from schools; organize contests to seek and nurture creative startup ideas and support them to become increasingly complete in order to help graduates to successfully start their businesses" (p. 9).

According to the TOPICA Founder Institute (2019), universities play an important role in all three main stages of innovative startups: (1) idea generation; (2) product development; and (3) growth. In the first stage, lecturers and supporters act as inspirers who provide information, introduce successful examples, share experiences, and support team

development through promoting interdisciplinary cooperation among students. Once startups have products or services, schools need to provide basic business knowledge such as law, tax, accounting, and workplace support for their founders. In the third stage, when many startups in the ecosystem develop their businesses prosperously, schools need to play a pioneering role in providing business talents and competent human resources with innovative mindset, skills, and experiences for sustainable business growth (TOPICA, 2019).

Further, Tien and Viet (2016) showed in their comprehensive literature review that the factors affecting students' entrepreneurial intention in previous studies can be classified into different groups: entrepreneurship education program, environment, motivation, personality, mindset, attitude, and gender.

Nhi and Chuong (2017) surveyed 250 samples and analyzed these data using the model exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling.

Aşkun and Yildirim (2011) demonstrated that entrepreneurship courses greatly influence students' entrepreneurial intentions, which strongly supports the viability of entrepreneurship education programs in universities. Focusing on the topic of practical startup training, Taatila and Down (2012) concluded that students joining different training programs have different entrepreneurial tendencies: For instance, students with business experience tend to start a business more than students without business experience; students who see entrepreneurship as a positive profession will have a higher tendency to start a business than students who see entrepreneurship as a negative profession. This contradicts Kuckertz and Wagner (2010) who stated that individuals without actual business experience have a higher tendency to start a business when compared to those who have actual business experience. Meanwhile, Dodescu et al. (2014) concluded that the practice stages encourage students in economics to practice entrepreneurship.

Thus, universities equip learners with the skills, knowledge, and experiences to be well-prepared for starting a business once they have an innovative idea. At the same time, universities also perform their role in providing high quality human resources for society. In order to train and develop entrepreneurship among students, universities need to create an overall environment for students to experience, discover, and accumulate knowledge and skills about entrepreneurship.

## Methodology

The authors conducted a short survey at several universities in Hanoi to investigate the level of students' participation in entrepreneurship and innovation in 2018 when the Vietnamese government first launched the National Entrepreneurship Program. The researchers sent out 200 questionnaires of which 162 were collected.

The Business Challenges Section 5 by VNU-University of Economics and Business (VNU-UEB) accounted for 56 teams, with each team comprising 4 to 5 students. Students remained at the superficial "idea" stage during the last four Sections; and this Section 5 was the largest cohort of student when compared to the first four Sections.

Previously, Thu and Hoang (2018) surveyed 368 Vietnamese students who had started a business at universities in Ho Chi Minh City, Binh Duong, Dong Nai, and Ba Ria



Vung Tau. Their results highlighted the important role of feasibility perception in entrepreneurial intention (i.e., goal and action intention), thus reaffirming the relationship between entrepreneurship awareness and entrepreneurial behavior. To the best of our knowledge there has been no similar survey reported in existing literature.

## Results

A short survey (n=162; 47% female) at several universities in Hanoi sought to identify the level of students' participation in entrepreneurship and innovation. The majority (91%) of participants are third and final year students, the remainder are first-year and second-year students.

Most (88%) respondents are working part-time to increase their income and accumulate knowledge, the remaining 12% do not work outside of studying for university. Among those working part-time, 44% have income from 3-5 million; 39% have incomes over 5 million; and 16% have income from 1-3 million.

The average monthly spending of students ranges from 1 to 3 million, accounting for 52%; 33% spend from 3 to 5 million; 10% spend over 5 million; and the remaining 5% spend less than 1 million.

Table 1 – Survey answers on students' participation in startup competitions

Answers	Number of votes (n=162)	Percentage
No, I haven't	142	88%
Yes, I have	20	12%

Table 1 shows that 12% of respondents stated they previously participated in an innovative startup competition. A total of 88% of respondents answered that they had never started a business.

Table 2 – Survey answers on startup experience of students

Answer	Number of votes (n=20)
Owning a project	0

Supporting a project	16
Participating in operating a project	4
Contributing capital	0

Table 2 indicates that the majority of students have no experience in starting a business; only 20 (12%) out of 162 respondents have participated in any startup competition and only 2 (1%) out of 162 have ever led a project. A total of 30% of respondents stated they are starting a business or have a startup idea.

Table 3 – Survey answers on important factors to initiate a startup project

Answer	Number of votes (n=162)	Percentage
Idea	28	17%
Funding and budget	74	45%
Time	14	9%
Experienced mentor	40	24%
Location	6	5%

Table 3 clearly shows that students believe the most influential factor in entrepreneurship is access to funding (45%). The second most influential factor is a lack of experience (24%) to start a business. They do not know where to start, who to consult or to whom to express their research ideas so that they can launch a startup. There are students who think that they are still very vague in embarking on a startup project, becoming anxious and discouraged, and feeling that starting a business is too difficult. This shows that the university needs to provide information resources to help students acquire knowledge of innovative

startups and connect with businesses so that they can gain more learning opportunities and accumulate experience, to become more confident and courageous.

Standing at the third place is lacking ideas (17%). One of the reasons for this is that students lack initiative and creativity when it comes to conducting research and generating innovative ideas. Therefore, students need to be more active in researching, seeking learning opportunities, improving practical knowledge, and observing the demands of society.

In addition, other factors such as time, research environment, facilities, or the role of teachers in orienting and equipping students with more skills and knowledge about entrepreneurship should be considered.

## Discussions

The current Vietnamese startup community features many prominent startup competitions, such as Kawai, Startup Weekend, Hatch, Startup Wheel, Seedstars World, and various unbranded business challenges. These competitions are well-organized and conducted methodically to help startup individuals and groups challenge themselves and their projects. Some of the most prestigious competitions in Vietnam are as follows (Vista, 2022):

- The *National Startup Competition* is initiated and held annually by the Business Forum Newspaper since 2003 under the direction of VCCI and the coordination of many ministries, departments, and localities across the country. The contest aims to stimulate creativity, dynamic thinking, and business inspiration for young generations across the country. Through setting up business startup projects and learning about business, young people will gain experience and knowledge about business. More importantly, in the contest, feasible projects will be consulted for completion, connected with project investors, and supported to become businesses. Over the past 16 years, the contest has received the enthusiastic response and participation of thousands of young people and students across the country with more than 4,300 projects, and among these, hundreds have been implemented. In the 17th contest in 2019, its scale continued to be enlarged nationwide, welcoming domestic and foreign students who have ideas and want to start business or have started businesses.
- On July 5, 2019, in Hanoi, the Supporting Center for Youth' Startup, Israeli Embassy in Vietnam, held a press conference to announce the *Startup Hunt – Creative Idea Contest 2019*. "Startup Hunt" contest with the theme of Tourism, took place from July 5 to August 29, 2019, to implement the Youth Startup Support Programme 2019-2022 of the Central Youth Union Executive Committee issued on April 10, 2019. Participants in the contest were young people who have ideas or startup projects in the field of tourism in Vietnam. The contest consists of 3 rounds, and the Organizing Committee would establish a committee to select 20 best projects in total in the final.
- *National Innovation Day* - Techfest Vietnam is the largest annual event for the innovative startup community in Vietnam, chaired by the Ministry of Science and Technology, in collaboration with ministries, departments, agencies and socio-political organizations. Techfest Vietnam 2019 will present the overall picture of Vietnam's innovative startup ecosystem through a series of fascinating events and activities.

Techfest plays an important role in creating an international event for startups to reach potential customers, investors, experts, startup supporting organizations and other national and international media agencies. This is also an opportunity for the parties to share knowledge and experience and link components of Vietnam's innovative startup ecosystem from the central to local scale with the startup ecosystem in the region.

Along with the growth of the innovative startup ecosystem, Techfest Vietnam has also experienced a nearly 4-year process of construction and development with the joint efforts of enthusiastic individuals, contributing to the benefit of the community. Techfest Vietnam is an occasion to summarize and convey messages from the government to the ecosystem.

Since 2015, the program has attracted a total of nearly 15,000 attendees, 2,000 startups, and more than 1,000 domestic and international investors. Techfest Vietnam 2019 will celebrate an innovative startup festival in the US and Korea, and the appearance of "pillars" in the ecosystem.

- Since 2015, the *I-Startup Startup Contest* has been a program invested by the National Economics University with the aim to create a useful and healthy environment for young startups to share experiences and cooperate with each other, helping the contestants to show their creativity, express personal ideas and make their dreams come true.

- *SDG Challenge* is a contest held every two years by the United Nations Development Program with its partners. SDG Challenge seeks and nurtures startups that make a positive impact on society through a series of training, startup accelerator, technical advice, and investment connections for startups. SDG Challenge 2017 was successfully held with more than 200 application letters, 12 teams entered the final round and 4 winning teams continued to participate in the Startup Accelerator program and received a total investment of 85,000 USD.

To advance the achievement of the Sustainable Development Goals as well as promote the spirit of entrepreneurship, the SDG Challenge 2019: Innovative Solutions for Accessibilities was born. This is the first Startup competition in Vietnam focusing on the topic of finding products and solutions for disabled people. The contest promises to bring a platform to help startups develop solutions to support people with disabilities in a practical way and at the same time provide opportunities for the disabled community to experience and evaluate products which support their accessibility.

The teams that pass the SDG Challenge 2019 profile selection round will be able to participate in 6 training sessions on startup model building skills and product evaluation and consulting. During the training program, there will be many experts in the fields of entrepreneurship, investment, and especially representatives of disabled who will directly share their opinions and work with the teams to help them finish their products. The winning team of the Pitching Final round will have the opportunity to take a trip to Korea and an 8-week incubation course with many practical activities such as connecting with investors, consulting product technology, et cetera. The teams will also present their products at other prestigious events.

SDG Challenge 2019 is not merely a competition about entrepreneurship, but it is also an opportunity for everyone to join hands to create equal values which could help disabled people gain access to better services in life.

In brief, fact-findings showed that there were a clear direction from our Government and some big innovative startup competitions which were organized recently. There are some initial good results to raise the awareness of our students in participating in these contests. The set up and effective run of startup after the competitions at universities are very necessary. However, with our above-cited results of survey, most of students having good innovative ideas had never started a business due to lack of experience and other reasons. Therefore, the good policy to strengthen the roles of universities via innovative startup competitions at the innovative startup ecosystem in Vietnam is really necessary at that time.

## Conclusion

Amid the irreversible trend of globalization and the wave of the Fourth Industrial Revolution, human resources, intellectual capital, technology, and innovation have become the pivotal input factors in promoting the rapid development of every nation. In Vietnam's socioeconomic development strategy for 2011 to 2020, the development of highly qualified human resources together with science, technology, and innovation are considered one of the strategic breakthroughs. In addition to the function of training, the role of universities has become increasingly important in scientific research, technology development, and cooperation with the business sector to commercialize and apply technology in real life. Universities today are an important component in the startup ecosystem and Vietnamese innovation system. Leading universities must facilitate research; generate knowledge and technology for society; provide a great number of innovative ideas to startup projects; and contribute to the growth of intellectual property and intellectual capital of enterprises.

First, universities need to launch media work to help students gain a better understanding of entrepreneurship. Specifically, training institutions need to develop categories and topics to introduce students to the goals and objectives of startup, startup support programs of the government, localities, and school itself; publish articles, display products, and introduce student startup projects and ideas to motivate students and equip them with practical knowledge and experiences. Moreover, to create a macro change in the Vietnamese startup ecosystem, universities need to emphasize their training focus not only on academic knowledge but also on practical skills, e.g., communication and negotiation skills, team building skills, human resource management, problem-solving skills, crisis management skills, leadership, and strategic thinking, financial planning, financial management, creativity, and customer relationship management.

Finally, universities also play a role in facilitating and nurturing startup ideas. They have to create a favorable environment for students to participate in scientific research, organize startup idea contests, and create connections between groups to form startup projects. Universities need to have a business incubator in the early stages, like Block 71 in Singapore, to create opportunities for startup teams to realize their ideas. Library and laboratory space can also become incubator space, which is the starting point for primary startup projects, experiments, and initial research.

## References

Anh, N. (2018). University - Key to the startup nation. <https://congthuong.vn/truong-dai-hoc-then-chot-cua-quoc-gia-khoi-nghiep-106644.html>

Aşkun, & Yildirim. (2016). Ready to Dare? A Case Study on the Entrepreneurial Intentions of Business and Engineering Students in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 229 (pp. 277-288).

Cao Quoc Viet, C. Q., Nghia, H. T., Truc, L. T., & Anh, T. V. (2016). Testing the entrepreneurial thinking model in the network of the relationship between entrepreneurial intention, educational environment, and learner motivation: A case study of students of the Faculty of Management - UEH.

Chantanusornsiri, W. (2017). More tax incentives mulled to assist startups.

Dung, B. T. (2019). The role of universities in supporting students to start a business, *Science and Technology Forum*.

Department of Science and Technology Information (2017). Building and developing the startup ecosystem: The role of government policy.

Governmental Resolution No. 35/NQ-CP May 16, 2016 on supporting and developing businesses until 2020, Hanoi.

IP of Vietnam. (2021). Update of Global Innovation Index of Vietnam in 2021. [https://www.ipvietnam.gov.vn/wipo-tisc/-/asset\\_publisher/cJxYn3niVhgg/content/cap-nhat-ve-chi-so-oi-moi-sang-tao-toan-cau-gii-cua-viet-nam-en-2021?inheritRedirect=false#:~:text=Th%E1%BB%A9%20h%E1%BA%A1ng%20nh%C3%B3m%20c%C3%A1c%20ch%E1%BB%89%20s%E1%BB%91%20%E2%80%9C%C4%91%E1%BA%A7u%20ra%E2%80%9D%20c%E1%BB%A7a%20Vi%E1%BB%87t.gia%20d%E1%BA%ABn%20C4%91%E1%BA%A7u%20to%C3%A0n%20c%E1%BA%A7u.10/12/2021](https://www.ipvietnam.gov.vn/wipo-tisc/-/asset_publisher/cJxYn3niVhgg/content/cap-nhat-ve-chi-so-oi-moi-sang-tao-toan-cau-gii-cua-viet-nam-en-2021?inheritRedirect=false#:~:text=Th%E1%BB%A9%20h%E1%BA%A1ng%20nh%C3%B3m%20c%C3%A1c%20ch%E1%BB%89%20s%E1%BB%91%20%E2%80%9C%C4%91%E1%BA%A7u%20ra%E2%80%9D%20c%E1%BB%A7a%20Vi%E1%BB%87t.gia%20d%E1%BA%ABn%20C4%91%E1%BA%A7u%20to%C3%A0n%20c%E1%BA%A7u.10/12/2021)

Lien, L. T. M., & Hong, P. T. T. (2018). International experience on policies to encourage start-up businesses, *Proceedings of the National Scientific Conference Specific tax and financial policies for development of the national innovative startup ecosystem*.

Ly, P. T. (n.d.). University with start-up nation issues.

<http://khoahocphattrien.vn/chinh-sach/khoi-nghiep-dong-nam-bo-mot-dien-mao-moi/2019092609395278p1c785.htm>

Ly, P. T. (n.d.). The role of university in building an innovative start-up environment. <http://tiasang.com.vn/-doi-moi-sang-tao/vai-tro-cua-truong-dai-hoc-trong-xay-dung-moi-truong-sang-tao-khoi-nghiep-9770>

Maw, N., Alsbury, A., Craig-Cooper, M., & Lane, H. (1994). *Maw on Corporate Governance*. Aldershot: Dartmouth.

Mason Colin, & Brown Ross (2014). *Entrepreneurial Ecosystems and Growth Oriented Entrepreneurship*.

Nhi, D. T. Y., & Huynh Ngoc Chuong, H. N. (2017), Analysis of factors affecting the entrepreneurial intention of university students in Binh Duong Province, *Scientific Journal of Thu Dau Mot University*, 4 (35).

Nhung. Y. (2018, December 2). 90% of startups fail: Are students starting a business too early? Tuoi Tre Newspaper. <https://tuoitre.vn/90-nguoi-tre-ra-nghe-that-bai-sinh-vien-khoi-nghiep-qua-som-20181201171159064.htm>, 02/12/2018

OECD. (2013). *Entrepreneurship at a Glance at the website* <http://www.worldsmeforum.org/wpcontent/uploads/2016/10/EntrepreneurshipataGlance.pdf>

Reanda Cyprus. (2016). *Korea: Increased tax benefits for angel investors and start-up investments*.

Software Techno Park of Vietnam National University in Hochiminh City (2018). Part 1: Experience in promoting entrepreneurship at Finnish universities.

Taatila & Down. (2012). *Measuring entrepreneurial orientation of university students*. Emerald Insight.

Thanh, B. T., & Hiep, N. X. (2016). *Students Entrepreneurial Intention: A Study in Ho Chi Minh City*.

Tien, N. T. T., & Viet, C.Q. (2016). Overall theory about students' entrepreneurship idea. *Science Journal of the Open University of Ho Chi Minh City*, 11 (3).

TOPICA Founder Institute. (2019). 2018 Startup Deal of Vietnam. <https://2075.com.vn/topica-founder-institute>

VISTA (2022). No title. <https://www.vista.gov.vn/news/khoi-nghiep-doi-moi-sang-tao.html>

Van, L. T. K. (2017). *Creating a start-up environment – International experiences and lessons for Vietnam*.



# The effect of social skills training program on the social skills perceptions of sports students

## *O efeito do programa de treinamento de habilidades sociais sobre as percepções de habilidades sociais dos estudantes de esportes*

Tugce Emine Turgut\*

Aylin Zekioglu\*\*

Melih Balyan\*\*\*

Ibrahim Dalbudak\*\*\*\*

### Abstract

The aim of this research is to reveal whether the social skills training program has an effect on the research of social skills levels of students participating in the social skills training program and studying sports. The study group of the research consists of a total of 30 students, 5 female and 25 male, actively studying at Manisa Celal Bayar University in 2019-2020. In this study, socio-demographic information form and a social skill scale developed by Tatar et al. (2018) were used as data collection tools for adults. In the implementation phase of the study, the social skills training program was applied to 15 students, who were determined as the experimental group, for 9 sessions for 9 weeks, once a week for 1.5-2 hours. The data of this study were analyzed with SPSS program version 22.0. In the analysis of the data, the t-test was applied for the comparison results of the number percentage distributions of independent variables, descriptive statistics for dependent variables, reliability and item analysis of the scales, the mean of the two independent variables of the group and the total scores of the two measurements made at different times, and the t-test was applied to determine the difference between the mean scores of the groups. It was found that there was a significant difference between the pre-test score distributions and post-test score distributions of the experimental group receiving social skills training, but there was no significant difference between the pre-test score distributions and post-test scores of the experimental group and the control group. In the 3rd and 6th month score distributions conducted for monitoring process, it was observed that the effect of the social skills training program continued. It was found that there was no difference between the post-test scores of the experimental and control groups of the students studying sports in social skills training.

**Keywords:** Social Skills; Social Skills Training; Sports.

---

\* Assistant Professor, Physical Education Teacher, Ege University, Bornova, İzmir, Turkey; E-mail: [ttugce.turgutt@outlook.com](mailto:ttugce.turgutt@outlook.com)

\*\* Assistant Professor, Faculty of Sport Sciences, Celal Bayar University, Manisa, Turkey; E-mail: [aylinzekioglu@yahoo.com](mailto:aylinzekioglu@yahoo.com)

\*\*\* Assistant Professor, Faculty of Sport Sciences, Ege University, Bornova, İzmir, Turkey; E-mail: [melih.balyan@ege.edu.tr](mailto:melih.balyan@ege.edu.tr)

\*\*\*\* PhD, Assistant Professor, Atabey Vocational School, Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey; E-mail: [dalbudakibo@hotmail.com](mailto:dalbudakibo@hotmail.com)



## Resumo

O objetivo desta pesquisa é revelar se o programa de treinamento de habilidades sociais tem um efeito sobre a pesquisa dos níveis de habilidades sociais dos estudantes que participam do programa de treinamento de habilidades sociais e estudam esportes. O grupo de estudo da pesquisa consiste de um total de 30 estudantes, 5 mulheres e 25 homens, estudando ativamente na Universidade Manisa Celal Bayar em 2019-2020. Neste estudo, a forma de informação sócio-demográfica e uma escala de habilidades sociais desenvolvida por Tatar et al. (2018) foram usadas como ferramentas de coleta de dados para adultos. Na fase de implementação do estudo, o programa de treinamento de habilidades sociais foi aplicado a 15 estudantes, que foram determinados como o grupo experimental, para 9 sessões durante 9 semanas, uma vez por semana durante 1,5-2 horas. Os dados deste estudo foram analisados com o programa SPSS versão 22.0. Na análise dos dados, o teste t foi aplicado para os resultados da comparação das distribuições percentuais de número de variáveis independentes, estatística descritiva das variáveis dependentes, confiabilidade e análise dos itens das escalas, a média das duas variáveis independentes do grupo e os escores totais das duas medidas feitas em momentos diferentes, e o teste t foi aplicado para determinar a diferença entre os escores médios dos grupos. Foi constatado que havia uma diferença significativa entre as distribuições dos escores pré-teste e pós-teste do grupo experimental que recebeu treinamento de habilidades sociais, mas não houve diferença significativa entre as distribuições dos escores pré-teste e pós-teste do grupo experimental e do grupo controle. No terceiro e sexto meses de distribuição de escores realizados para o processo de monitoramento, observou-se que o efeito do programa de treinamento de habilidades sociais continuou. Constatou-se que não houve diferença entre as pontuações dos grupos experimental e controle dos alunos que estudam esportes no treinamento de habilidades sociais.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais; Treinamento de Habilidades Sociais; Esportes.

## Introduction

Sports, which is a social phenomenon that enters societies in different ways, makes people dependent on itself directly or indirectly, and thus keeps the society alive (Kılıçgil, 1998), is defined as a cultural concept based on individual or group, with or without tools, leisure time evaluation or profession, socializing the individual, improving the mood and physics of individuals, competition and solidarity (Bompa, 1998). Sports is a cultural phenomenon based on solidarity and competition that develops the abilities of the individual while making his/her natural environment an artificial environment, develops them with and without tools, individually or collectively, in a way that takes leisure or all time within the framework of certain rules, socializes, professionalizes, integrates the individual with the social environment and develops them psychologically and physically (Erkal, 1992). Sports enables individuals to be more socially active, to communicate easily and to have self-confidence, in other words, we can say that sports and social skills are in a positive relationship with each other. In addition, it is seen that people who constantly participate in sports activities contribute to their mental and physical health. These contributions enable individuals to acquire social skills, put them into behavior and thus establish positive relationships. Individuals' environment and education have an impact on increasing their social skill levels. Many studies show that sports increases social skill levels and contribute to the individual socially (Efe et al., 2008; Çetin and Kuru, 2009).

Social skills are learned behaviors that people use to strengthen and maintain their relationships with their environment (Kelly, 1982). Social skills, defined in many different ways, it is ability to establish positive relationships with other people, to recognize and manage

emotions, to make their own decisions, and also to behave ethically and constructively in challenging situations in emotional and social contexts (Karataş, 2019). Social skills that last a lifetime and are the product of life are defined as the ability of the person to fulfill the tasks and roles determined by his/her environment (Avcioğlu, 2005), and the ability to develop sensitivity to the difficulties within the group and to behave appropriately (Öztürk, 1998). Social skills that enable individuals to establish positive relationships with people from an early age, to resist and cope in negative situations, and to overcome them are behaviors that will make our social relations with our social environment successful (Sevinç, 2005). Social skills, which have an important place in people's establishing relationships and social realization, are defined as the ability to behave in accordance with the environment (Avcioğlu, 2001). People communicate with people in their lives by sharing their feelings and thoughts. The quality of this communication depends on social skills that have the ability to behave towards the environment. In order for communication to be effective, it must have cognitive and behavioral skills (Efe et al., 2008). Social skills help individuals achieve their goals, meet their needs, and establish positive relationships with individuals (Cartledge & Milburn, 1992). The concept of social competence is often confused with the concept of social skills because it has been seen that these concepts are sometimes used interchangeably and there is no distinction. If an individual has social skills, it is assumed that he/she also has social competence (Bacanlı, 1999). Merrell and Gimpell (1998) state that these concepts are multidimensional and also related and independent structures. McFall (1982) defined social competence as an assessment based on outcome or judgement that shows that the individual performs his/her duties adequately. Social competence includes behaviors such as individuals' participation in speeches and discussions, their ability to use their gestures and facial expressions in the events they experience, and their ability to understand their body language. As a result, social competence can be defined as the development of the behaviors of the individual regularly by following each other. Social skills, which are behaviors that affect the quality of life by adapting to the environment and gaining independence, represent different learning approaches in social skill teaching as an important part of social competence. In deciding which approach to use in social skills teaching, the person to be taught, the characteristics of the person and the level of development of the person should be taken into consideration (Avcioğlu, 2001; Merrell and Gimpell, 1998; Sucuoğlu and Çifci, 2001).

The main purpose of this research is to reveal whether the social skills education program has an effect on increasing the social skills levels of students studying sports. Social skills are the individuals' establishing relationships with other individuals in the social environment and exhibiting behaviors suitable for their social development. Therefore, examining these concepts with their psychological and physiological dimensions and determining individual differences can provide important information for researchers. It is thought that the research will contribute to future studies.

## Material and method

### Type of the study

In this study, in which the social skill perceptions of students studying sports were examined, quantitative research model was used. This study is a quasi-experimental study conducted to examine the effect of the social skills training program on the social skills perceptions of sports students with low social skills levels. In this study, non-random sampling method was used to form control and experimental groups, and pre-test-post-test paired pattern model was used.

### Population and sample of the research

The population of the study: Students studying actively at the Faculty of Sports Sciences at Manisa Celal Bayar University In 2019-2020 were included.

The sample group of the study consists of a total of 30 students, 5 females and 25 males, who are actively studying in the departments of Physical Education and Sports Teaching (PES), Coaching Education (CE) and Sports Management (SM) at the Faculty of Sports Sciences at Manisa Celal Bayar University and who voluntarily participated in the study.

In this study, in which the sample of the study was carefully selected, it was thought that the social skills training program would increase the social skill perception levels of the students studying sports, and in order to determine the social skill levels of the students studying sports, the 'A-Social Skills Scale for Adults' developed by Tatar et al. (2018) was applied. In line with the scores obtained from the scale, 30 students with the lowest scores were selected for the study among the students with the highest score to the lowest score, regardless of gender and class. These 30 selected students were divided into two equal control and experimental groups. The students who were determined as the experimental group were interviewed and it was explained that they would be given social skills training according to the 9-week social skills training program determined with the Social Skills Training Program researcher and drama trainer.

### Research questions

The problem statement of the research is as follows: 'Is there a difference between the social skills perception levels of the students who participate in the social skills training program and those who do not participate in the training?' In line with this general problem, answers to the following sub-problems will be sought.

Is there a difference between the scores of the students studying sports before and after the social skills training program?

What is the social skills level of students studying sports?

What is the social skills level of students studying social skills training program?

## Dependent-independent variables of the research

**Dependent Variables:** These are the social skill perception levels of the students studying sports who participated in the study.

**Independent Variables:** These are the age, gender, class, department of the students studying sports who participated in the study and social skills training program applied to experimental group.

## Data collection tools of the research

The 'Socio-Demographic Information Form' created by the researcher and 'A Social Skill Scale for Adults' were given to the students.

Students were informed about the implementation of the scale and the 'Social Skills Training Program' to be applied, but the main purpose of the study was not mentioned in order to prevent negative effects on the research. If we had said that the aim of this program was to increase the score levels obtained from the scale, and that 30 people with low scores would participate in the research, they might have tended to mark the scale items positively and negatively to participate or not to participate in the research or to satisfy the researcher. Students were told that the data collected while applying the scales would be kept strictly confidential and that a more useful educational environment would be tried to be created for them by studying the answers given rather than the names. For this reason, they were asked to give correct answers to the scales. The students spent about 35-40 minutes for answering the questions.

### A social skill scale for adults

A social skill scale for adults developed by Tatar et al. (2018) consists of 80 items and is scored in five-point Likert type. There are twenty-four reverse items in the scale (3. 5. 7. 10. 13. 16. 20. 24. 29. 33. 35. 38. 42. 45. 49 53. 56. 58 61 65. 68. 71 75 77). The "Never" response is scored as 1, the "Rarely" response as 2, the "No Idea" response as 3, the "Frequently" response as 4, and the "Always" response as 5. The total score of the scale varies between 80 and 400. The high score obtained from the scale indicates the high level of social skills. The internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be 0,955 in females and males and 0,956 in the whole group. The internal consistency reliability value of the scale was calculated as 0,948 for the whole group (Tatar et al., 2018).

### Socio-demographic information form

It was prepared by the researcher in order to determine the socio-demographic characteristics of the participants such as gender, age and the department where the participants studied in the faculty of sports sciences, the grade they were in.

## Social skills training program given to the experimental group

The 'A Social Skill for Adults' scale developed by Tatar et al. (2018) was applied. In line with the scores obtained from the scale by the researcher, students were ranked from the highest to the lowest. 30 students with the lowest scores were selected. These 30 selected

students were divided into two equal control and experimental groups. The 9-session (9 weeks) Social Skills Training Program with the students determined as the experimental group is a training program prepared together with the researcher and an expert and applied to the students in the experimental group for 1.5-2 hours once a week.

#### Application

**Session 1:** Introduction of group members and the Social Skills Training program with 9 sessions, the operation of the program and informing the group members about the continuation of the sessions.

**Introductory Game:** Group members will be seated in a circle. The leader will give the object to the person next to him/her by saying his/her name with an object in his/her hand (e.g. a pen) and start the game, and all group members will repeat this one lap. In the second round, the game will continue by saying a physical feature. In the third round, he will continue the game by saying his name and physical characteristics. In the fourth round, the game will continue by saying both his name and the name of the person next to him. In the fifth round, he will continue by saying the name of the person before him, himself and the person after him. During the last round of the game, an attempt will be made to tell a feature that all people remember and the game will be ended.

**Session 2:** Seeing the effects of messages sent with ego and derogatory language.

**Introductory Game 2:** The group members will form a circle by standing. The leader will determine a person and the determined person will move towards any person by repeating his/her name continuously and the person he/she goes to will be replaced by the person he/she goes to, and the person who goes will proceed by telling someone else his/her name and the game will be ended after all the group members tell their names.

**Session 3:** Acquiring the ability to use ego-building language and recognizing and distinguishing shy, aggressive, assertive behaviors.

**Greeting Game with Different Emotions:** The group members will be asked to walk around the area randomly and will greet and shake hands with the person closest to them with the warning of the leader (e.g. whistle, hop). After the group members greet everyone, they will proceed to the second round. In the second round, while continuing the same application, eye contact will be requested during greeting. After the group members greet everyone, they will proceed to the third round. They will be asked to greet with a smiling face while continuing to apply the third round. In the fourth round, they will be asked to greet with cowardly and timid emotions. In the fifth round, they will be asked to pretend to greet someone they respect very much. In the sixth round, they will be asked to greet with a very nervous mood. In the last round, they will be asked to greet the other person in a humiliating and condescending manner. Finally, the game will be evaluated.

**Session 4:** Acquiring the ability to convey non-verbal messages.

**Dough-Sculptor Game:** The group members will be asked to be paired. One of the partner will be a sculptor and the other will be a dough. 5 minutes will be given for each partner and the one who is a sculptor will create a work by using his/her partner as a material and this work will give a message. At the end of the period, a paper and pen will be placed in front of each sculpture, and all sculptors will be asked to write down their thoughts about other sculptures. After the thoughts are written on all the sculptures, the articles will be read and how successful they are will be discussed.

**Session 5:** Ability to see the negative effects of sending messages with “you” language and to express all emotions by using “I” language.

Story Game: The leader will first divide the group into two equal groups and tell the groups that they are positive or negative groups. Then the groups are asked to sit on the floor in a mixed circle. The leader will start a known story or an improvisational story at that moment, and they will be asked to continue the story according to their positive or negative situation by using conjunctions (but, but, or, indeed, fortunately, fortunately). In the end, the leader will determine the end of the story and end the story. Finally, the whole group will evaluate the story.

**Session 6:** The ability to recognize and distinguish assertive, shy and aggressive behaviors.

Game of Acting out Emotions: The leader will randomly divide the group into 4. One of the groups will be assertive and logical, one group will be aggressive, one group will be shy and one group will define the problem in a stimulating way. No one will ever know how anyone feels. The leader will tell the problem group about the incident (theft, traffic dispute) and the group will play. In turn, other groups will be asked to intervene with their own emotional states. Eventually, an evaluation will be made about how they feel.

**Session 7:** Being able to empathize with others, making requests and refusing requests.

Supervisor Employee Game: Group members will be asked to be pair. Everyone will be asked to identify a situation they are afraid to ask for and to play it with his/her partner. One of them will be supervisor and the other one will be employee and they will be asked to give feedback both positively and negatively.

**Session 8:** Ability to control anger, to say no without getting angry and hurting others.

Prisoner’s Base Game: The leader will divide the group into 4. Three pilates balls will be placed in the corners in a wide area and emotion names will be given to these balls. There will be a ball of sadness, a ball of enthusiasm and a ball of anger. The leader will turn on music and ask the group members to browse casually. As soon as the music stops, the group members will get a corner and will be asked to perform a role play that reflects the emotional state of the corner they get. And the leader with the group that does not get the corner will evaluate the played games.

**Session 9:** Sharing feelings about group life, evaluating the program with group members, and being able to leave the group with positive emotions.

The Game of Picture of Love and Friendship: The game will be started by asking the leader group how to express the state of love by using body. A volunteer will act out the state of love, and in turn, one person will add their own state of love to the state of love, and the other person will act out their state of love with the person they choose. In the second round, they will be asked to act out the mood of friendship and a mood of friendship will be acted out to create a picture as the whole group.

## Data analysis

After the pre-test application related to the study, the scales applied were examined, the incomplete coded papers and the papers with no student phone number were not processed.

Since students would be selected according to the scores on this scale, it would not be possible to reach students without a student phone number. The scales applied were scored by the researcher and 30 students who scored the lowest from the scale and attended healthy school were determined. The data of this study were analyzed with SPSS program version 22.00. Number percentage distributions of independent variables (frequency analysis), descriptive statistics of dependent variables (a social skill scale-80 total scores for adults), reliability and item analysis of the scale (reliability statistics), the mean of the group for two independent variables, and the data obtained at different times, the t-test (paired samples t-test) was used for the comparison results of the total scores of the two measurements, and the t-test was used to determine whether there was a difference in the mean scores between the groups in the analysis of variance.

## Findings

In this section, statistical data and analyzes of the research are presented in accordance with the problem situation of the research.

Table 1 – Distribution of Socio-Demographic Information Form Variables

Variable	Groups	Number of People	Percentage
		(n)	(%)
Age	18-21 Years	23	76,7
	22-25 Years	6	20,0
	26-30 Years	0	0,0
	30 years and over	1	3,3
	Total	30	100,0
Gender	Female	5	16,7
	Male	25	83,3
	Total	30	100,0
Department	PES	10	33,3
	SM	14	46,7
	CE	6	20,0
	Total	30	100,0
Grade	1st Grade	20	66,7
	2nd Grade	2	6,7
	3rd Grade	5	16,7
	4th Grade	3	10,0
	Total	30	100,0

Age, gender, department and grade information of the participants were obtained in the study. When the socio-demographic information form variables were examined, it was

concluded that 76,7% (23) of them were between the ages of 18-21, 20% (6) of them were between the ages of 22-25, 3,3%(1) of them were 31 years and over, 83,3% (25) of them were male and 16,7% of them were female students, 46,7% (14) of them were students of CE department, 33,3% of them were students of PES department, 20% of them were students of SM department, and finally, the study consisted of 66,7% (20) first-grade, 16,7% (5) third-grade, 10% (3) fourth-grade, 6.7% (2) second-grade students.

A Social Skill Scale for adults- with 80 pre-test 30 participants and 80 items Cronbach’s Alpha internal consistency number was determined as ,942, with post-test 30 people and 80 items Cronbach’s Alpha internal consistency number was ,933, in the 3rd month with 15 people and 80 items Cronbach’s Alpha internal consistency number was ,971, in the 6th month with 15 people and 80 items Cronbach’s Alpha internal consistency number was ,965.

Descriptive Statistics of A Social Skill Scale-80 pre-test, post-test and 3rd month and 6th month total scores for adults are calculated and given in Table 2.

Table 2 – Descriptive Statistics of Total Scores of A Social Skill Scale for Adults-80 Pretest, Posttest and 3. Month, 6. Month

Variable	n	Min Value	Maximum Value	Mean	Standard Deviation
A-Social Skill Scale-80					
Pre-Test Total Score	30	234	380	292,57	31,513
A-Social Skill Scale-80					
Post-Test Total Score	30	249	375	309,93	31,364
A-SocialSkill Scale-80 3.					
Month Total Score	15	240	386	315,47	43,033
A-SocialSkill Scale-80 6.					
Month Total Score	15	239	387	320,80	42,707

As seen in Table 2, the descriptive statistics results of the A-Social Skills Scale-80 total scores for adults revealed that the minimum value and the maximum value scores of the pre-test, post-test and 3rd month and 6th month total scores differed.

**The descriptive statistics results of the A-Social Skills Scale-80 total scores for adults** revealed that the minimum value and the maximum value scores of the pre-test, post-test and 3rd month and 6th month total scores differed.

**Descriptive statistics results of A-Social Skills Scale-80 total scores for adults** were determined as 234 for low pre-test score, 380 for highest score, 292,57 for mean value, and 31,513 for standard deviation.

**Descriptive statistics results of A-Social Skills Scale-80 total scores for adults** were determined as 249 for low post-test score, 375 for the highest score, 309,93 for mean value, and 31,364 for standard deviation.



**Descriptive statistics results of A-Social Skills Scale-80 total scores for adults** were determined in the 3rd month as 240 for the lowest score, 386 for the highest value, 315,47 for the average value and 43,033 for the standard deviation.

**The descriptive statistics results of the A-Social Skills Scale-80 total scores for adults** were determined in the 6th month as 239 for the lowest score, 387 for the highest score, 320,80 for the mean value and 42,707 for the standard deviation.

As a result, when the A-Social Skill Scale-80 descriptive statistics for adults were examined, it was found that the students participating in the survey had similar characteristics, that is, homogeneous distribution. When the pre-test and post-test mean scores of the students participating in the study were compared, it was found that the mean score increased from 292,57 to 309,93. When the mean scores of the students participating in the experimental group in the 3rd and 6th months were examined, it was seen that the mean scores increased from 315,47 to 320,80.

Table 3 – Correlation Score of A-Social Skill Scale-80 Between Pretest and Posttest Total Scores for Adults

		A-Social Skill Scale-80 Posttest Application Total Score
A-Social Skill Scale-80 Pretest Application Total Score	r	,641
	p	,000**
	n	30

According to the results;

The correlation coefficient of the A-Social Skill Scale-80 Pretest Application total score for adults was calculated as 0.641 with the A-Social Skill Scale-80 Posttest Application total score. There is a moderate positive correlation between the A-Social Skills Scale for Adults-80 Pretest and the A-Social Skills Scale for Adults-80 Posttest.

In the study, t-Test (Paired Sample t-Test) analysis of pre-test and post-test scores for Paired Samples and t-Test comparison results for unrelated groups were included.

Table 4 – Paired Samples T-Test Results of A-Social Skill Scale-80 Pretest and Posttest Total Scores for Adults

	N	Mean	Standard Deviation	T	Degree of Freedom	P
A-SocialSkill Scale-80 Pretest Application Total Score	30	292,57	31,513	-3,570	29	,001**
A-SocialSkill Scale-80 Posttest Application Total Score	30	309,93	31,364			

There is a statistically significant difference between the A-Social Skills Scale-80 pre-test and post-test total mean scores for adults  $t(29) = -3,570$ ;  $p < 0,001$ . In the transition from the pre-test to the post-test, it was found that there was a significant increase in the A-Social Skills Scale for Adults-80 total score averages, while the pre-test mean score was 292,57, and the post-test mean score increased to 309,93.

Table 5 – Paired Sample T-Test Results of A-Social Skill Scale-80 Pre-Test and Post-Test Total Scores for Experimental Group Adults

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Standard Deviation</b>	<b>t</b>	<b>Degree of Freedom</b>	<b>P</b>
A-SocialSkill Scale-80 Pretest Application Total Score	15	283,07	40,012	-3,835	14	,002**
A-SocialSkill Scale-80 Posttest Application Total Score	15	310,07	38,838			

As seen in Table 5, the A Social Skill Scale-80 scores of the experimental group students increased after the social skill training program and a statistically significant difference was found between the pre-test application and post-test application total mean scores;  $t(14) = -3,835$ ;  $p < 0,01$ . In other words, the post-test scores are higher than the pre-test scores.

Table 6 – Paired Sample T-Test Results of A-Social Skill Scale -80 Pre-Test and Post-Test Total Scores for Control Group Adults

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Standard Deviation</b>	<b>t</b>	<b>Degree of Freedom</b>	<b>p</b>
A-SocialSkill Scale-80 Pretest Application Total Score	15	302,07	16,211	-1,303	14	,214**
A-SocialSkill Scale-80 Posttest Application Total Score	15	309,80	23,007			

There was no statistically significant difference between the A-Social Skill Scale-80 pretest and posttest mean scores for the control group adults  $t(14) = -1,303$ ;  $p > 0,05$ . In other words, post-test scores do not differ statistically from pre-test scores.

Table 7 – Total T-Test Results of Pretest Experimental and Control Group A-Social Skill Scale for Adults-80

	Group	N	Average	Standard Deviation	t	Degrees of Freedom	p
A- SocialSkill Scale-80 Pretest Application Total Score	Experimental	15	283,07	40,012	-1,705	18.475	105
	Control	15	302,07	16,211			

There was no statistically significant difference between the total mean scores of the A Social Skill Scale-80 pretest, experimental and control groups for adults  $t(18,475) = -1,705$ ;  $p > 0,05$ . In other words, the score of the control group does not differ statistically according to the experimental group.

Table 8 – Total t-Test Results of Posttest Experimental and Control Group A-Social Skill Scale-80 for Adults

	Group	N	Mean	Standard Deviation	t	Degree of Freedom	p
A- SocialSkill Scale-80 Posttest Application Total Score	Experimental	15	310,07	38,838	0,23	22,748	,982**
	Control	15	309,80	23,007			

As seen in Table 8, there is no statistically significant difference between the A Social Skill Scale-80 posttest, experimental and control group total mean scores of the students participating in the study for adults  $t(22,748) = 0,23$ ;  $p > 0,05$ . In other words, the score of the experimental group does not differ statistically compared to the control group.

## Discussion

The concept of social skills has become very popular in clinical psychology and psychiatry and has been the subject of many studies in recent years. In this study, the relationship between the concept of social skills and social skill perceptions is discussed. Sports, which is one of the most effective methods in developing social skills, plays an important role in ensuring that individuals are happy, successful and healthy all their lives, keep their mental strength high and develop their social skills. Social skill is a community of behavior that enables

people of all ages to be happy and successful in the work environment, family environment, or school environment. Especially when starting from an early age, being able to establish positive relationships with individuals, resisting and coping in negative and difficult situations enables them to overcome the situations caused by failures (Sevinç, 2005).

The aim of the study is to examine the difference between the social skills and perception levels of the students who participate in the social skills training program and the students who do not participate in the social skills training program, and to gain self-efficacy and self-esteem to the students who study sports as a result of the relationship between the results, to establish strong social relationships and to contribute to the development of their social skills levels and how they perceive their own social skills. These factors can be taken under control. In this direction, in this study, the relationship between social skills training and sports students' perceptions of social skills was investigated.

Age, gender, department and grade information of the participants were obtained in the study. When the socio-demographic information form variables were examined, it was concluded that 76,7% (23) of them were between the ages of 18-21, 20% (6) of them were between the ages of 22-25, 3,3%(1) of them were 31 years and over, 83,3% (25) of them were male and 16,7% of them were female students, 46,7% (14) of them were students of CE department, 33,3% of them were students of PES department, 20% of them were students of SM department, and finally, the study consisted of 66,7% (20) first-grade, 16,7% (5) third-grade, 10% (3) fourth- grade, 6,7% (2) second- grade students. For the A Social Skill Scale-80 used in the study, internal consistency reliability coefficients of were examined. The results show that the scale has high acceptable reliability values (Landis and Koch, 1977) and it is concluded that the total score can be used. The results largely coincide with the study in which the scale was developed (Tatar et al. 2018).

In order to improve social skills, training programs are prepared and implemented according to certain age groups, gender, education levels and targeted goals. Many researches in the field of social skills benefit from social skills training. In line with the objectives determined in our study, a 9-week social skills training program was prepared. This training program was implemented by creating an experimental and control group with a total of 30 participants, 15 participants each. The number of participants in studies on social skills and in which social skills trainings are applied is kept low. This training program was implemented by creating an experimental and control group with a total of 30 participants, 15 participants each. The number of participants in studies on social skills and in which social skills trainings are applied is kept low.

In the study titled 'The Effect of Social Skills Training on the Social Adaptation Levels of Primary School Students' conducted by Kabasakal and Çelik (2010), the experimental group consisted of a total of 36 participants, 18 of whom were in the control group and 18 of whom were in the control group. It was found that the social skill training provided had an effect on the adaptation and social behaviors of the students to peer preferential schools and that the experimental group was significantly different from the control group.

When the relevant literature is examined, it is observed that social skills training programs conducted to improve the social skills of individuals have positive effects on social adaptation and social perceptions. The results of our study are similar to the literature in terms of social skill and social skill perception levels.

One of the results of our study is that although the students in the control group did not participate in the social skills training program, their post-test scores were higher than their pretest scores. From this result, it was concluded that the active attendance of the students in the control group had an effect. In other words, even if individuals have not received social skills training, it is thought that they develop their social skills as a result of interaction with their social environment in their daily lives.

A similar result was seen in the study conducted by Ceylan and Yiğitalp (2018) on the effect of social skills education on children. In the results, it was found that the posttest scores in some sub-dimensions of the children in the control group were higher than the pretest scores. It is thought that this situation causes the control group students to continue to see the National Education curriculum and this situation leads to the development of children's social skills.

It is known that social skills training has an impact in many areas. Yelpaze and Özkamalı (2015) also examined the effect of social skill training on aggression. 11 students selected as peer guides were given 8 weeks of social skills training. As a result of the research, it was seen that social skills training had an effect on reducing the aggression levels of 6,7 and 8th grade students. In our study, the effect of social skills training on the social perception levels of students studying sports was examined, and as a result of the research, it is seen that the social skills training program contributes to increasing the social skill perception levels of students and to the social skills of students. Our study is similar to the study of Yelpaze and Özkamalı (2015) that social skills training has a positive effect on individuals. In other words, it is seen that social skills training contributes to individuals in terms of establishing social relations, carrying out studies with the group and applying the skills they have acquired in their daily life.

In terms of acquiring social skills, universities and schools are ideal and important environments. Genç (2005) conducted his study with 600 teachers working in 20 primary schools in Erzurum in order to determine the realization levels of the social skills desired to be acquired by the students studying at the primary school level.

The results showed that the level of realization of the skills to initiate and maintain social relations was above the moderate level, and the level of realization of aggressive emotions and stress coping skills was at the moderate level. Considering the results of our study with university students studying sports, it is thought that students have acquired the necessary skills to communicate and maintain effectively.

In the study conducted by Uysal and Balkan (2015), the effect of social skills training given to preschool children with low socio-economic levels on children's self and social skills levels was examined. As a result of the research, the social skill scores of the children who participated in child education and maternal social skill training increased at the end of the training. These developments were not observed in the control group. The research is similar to our study in terms of increasing the total scores obtained from the social skill scale, but not in terms of the control group social skill score results. In our study, an increase was observed in the social skill scores of the control group students, and when the post-test statistical result between the experimental and control groups was examined, it was found that there was no significant difference between them ( $p>0,05$ ) and there were differences with other studies.

In the study conducted by Durualp and Aral (2010), in which the effect of the game-based social skill training program applied to children attending kindergarten on children's

social skill levels was examined, it was found that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores they received from the sub-dimensions of incompatibility, communication and shyness.

In our study, in which the social perception levels of the students studying sports were examined, no significant difference was found between the experimental and control groups in terms of the pre-test and post-test scores obtained from the scale. The results of the study conducted by Durualp and Aral (2010) are not similar to our study in terms of difference ( $p>0,05$ ).

When the results of the A Social Skill Scale-80 pre-test and post-test t-test analysis for Adults were examined, it was seen that the score increase was similar to the results of Tagay, Baydan and Acar (2010). The results of the follow-up test we did in the 3rd and 6th month showed that the effect of the follow-up tests continued and showed similar effects to other studies.

In general, when the studies applied social skills training program were examined, it was observed that the results were similar to our study in terms of score increase, and it was concluded that social skills training had a positive effect on the individuals applied.

## Conclusion and suggestions

According to the results obtained from this study, a significantly high difference was found between the pretest score distributions and posttest score distributions of the experimental group receiving social skills training. It was found that there was no significant difference between the pre-test score distributions and post-test score distributions of the experimental group with social skills training and the control group without social skills training. It was found that the post-test score distributions of the students in the experimental group who were applied a 9-week social skills training program were higher than the post-test score distributions of the students in the control group who were not trained, but there was no significant difference between them. In addition, in score distributions in the 3rd and the 6th month done for follow-up, it was observed that the effect of the social skills training program continued. This result showed that the applied social skill training program had a significant effect on the social skill perception levels of students studying sports and this effect continued in the long term. The results of the study are generally consistent with the literature and it is aimed to contribute to the development of social skills training program and social development of students studying sports with the results obtained.

It can be said that the applied social skills training program has a positive effect on the social skills perception levels of the students, that the sessions applied once a week and the implementation of activities suitable for the target audience play a role on the positive results. In addition, they had the opportunity to communicate with each other, empathize, review their experiences and share them with their friends within the group. It has been observed that the behaviors learned in the follow-up test continue as the social skill perceptions gained through social skill training are effective in changing behavior in a short time.

As a result, social skills training programs can play a preventive role in the psychological and social development of students in terms of various problems they may encounter throughout their lives. The social skill training programs prepared for the goals were

found to be effective in reducing the unwanted behaviors of the students, ensuring effective communication with their social environment, and thus increasing their social competence and social skills. In addition, the earlier the trainings are applied to the students, the more effective and permanent the trainings are.

In the light of the results of this study, some suggestions can be made for future research.

In future studies, the effect of the social skills training program on situations such as social competence, self-perception and communication skills can be examined.

Likewise, it can be examined to include social skills in variables such as academic achievement, age and gender, different sports branches or different education departments.

Considering that this study is limited to Celal Bayar University Faculty of Sports Sciences, it may be suggested to examine similar studies in terms of different sample groups in different universities.

Considering this study and other studies conducted in this field, it can be suggested that university students organize various seminars on social skills, social skills training programs and the concept of sociality.

**Note:** This article was produced from the master's thesis of Tuğçe Emine Turgut. (Celal Bayar University, 2021)

## References

Avcıoğlu, H.(2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, H.(2005). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bacanlı, H.(1999). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Bompa, T.O.(1998). Antrenman Kuramı ve Yönetimi, Çeviren: İ. Keskin, A. B. Tuner). Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Cartledge, G., & Milburn, J.F.(1992). Teaching social skills to children. USA: Pergamon Book, Inc.

Ceylan, R., & Yiğitalp, N.(2018). Aile Katılımlı ve Aile Katılımsız Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(6), 1119-1127.

Çetin, M.Ç. & Kuru, E.(2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 11(1), 1-8.

Durualp, E., & Aral, N.(2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 160-172.

Efe, M., Öztürk, F., Koparan, Ş., Şenışık, Y.(2008). “14-16 Yaş Grubu Erkeklerde Voleybol Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Atılabilirlik Üzerine Etkisi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.1, Sayı.21, (69-77).

Erkal, M.(1992). Sosyolojik Açından Spor, Geliştirilmiş 2. Baskı, İstanbul.

Genç, S.Z.(2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 41-54.

Kabasakal Z., & Çelik, N.(2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. Elementary Education Online, 9(1), 203-212.

Karataş, Z.(2019). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Kelly, J.A.(1982) Social skills training: A practical guide for interventions. N.Y: Springer.

Kılıçgil, E.(1998). Sosyal Çevre-Spor İlişkileri, Bağırhan Yayınevi, Ankara.

Landis, J. R., & Koch, G. G.(1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33, 159-174.

McFall, M.R.(1982). A Review and Reformulation of The Concept of Social Skills, Behavioral Assessment, 41-33.

Merrell, K.W., & Gimpel, G.A.(1998). Social Skills of Children and Adolescents, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Öztürk, F.(1998). Toplumsal boyutlarıyla spor. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Sevinç, M.(2005). Kendine Güven ve Başarı. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Sucuoğlu, B., & Çifci, İ.(2001). Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tagay, Ö., Baydan Y., N., & Acar VOLTAN, N.(2010). Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2 Sayı: 3 2010-Güz (s. 19-28).

Tatar, A., Özdemir, H., Haşlak, F. D., Atsızelti, Ş., Özüdoğru, M. T., Çavuşoğlu, F., Çelikbaş, B., Uysal, A. R., Toklu, N., Uyğur, G., Astar, M., & Saltukoğlu, G.(2018). Yetişkinler için a sosyal beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(68), 69-88.



Tugce Emine Turgut; Aylin Zekioglu; Melih Balyan; Ibrahim Dalbudak.

Uysal, A., & Balkan, İ.K.(2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 35 (1) 27-56.

Yelpaze, İ., & Özkamalı, E.(2015). Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14(2):499-511.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 34, p. 335-352  
set./dez. 2022.

# Legal practice, gender gap and perfecting gender equality policy in Vietnam

## *Prática legal, gap de gênero e aperfeiçoamento da política de igualdade de gênero no Vietnã*

Vu Hong Van\*

### Abstract

Women are an important social force that comprehensively influences the country's development. Therefore, it is very important to clarify, supplement and perfect policies and laws, and promote the implementation of gender equality for women participating in social activities. In addition to the successes in gender equality, over the past time, gender stereotypes still exist, causing gender inequality, making women still a disadvantaged group in society. Therefore, in order to clarify, supplement, and perfect policies and laws on gender equality, at the same time, it is very important to promote the implementation of gender equality for women in social activities, which needs to prioritize and put first. On the basis of studying the State's legal documents, gender equality policy, and gender equality situation, this study proposes solutions to improve gender equality policy in Vietnam.

**Keywords:** Women; gender equality; practical law; gender gap; gender equality policy; Vietnam.

### Resumo

As mulheres são uma importante força social que influencia de forma abrangente o desenvolvimento do país. Portanto, é muito importante esclarecer, complementar e aperfeiçoar políticas e leis, e promover a implementação da igualdade de gênero para as mulheres que participam de atividades sociais. Além do sucesso na igualdade de gênero, no passado, ainda existem estereótipos de gênero, causando desigualdade de gênero, tornando as mulheres ainda um grupo desfavorecido na sociedade. Portanto, a fim de esclarecer, complementar e aperfeiçoar políticas e leis sobre igualdade de gênero, ao mesmo tempo, é muito importante promover a implementação da igualdade de gênero para mulheres em atividades sociais, que precisa priorizar e colocar em primeiro lugar. Com base no estudo dos documentos legais do Estado, da política de igualdade de gênero e da situação da igualdade de gênero, este estudo propõe soluções para melhorar a política de igualdade de gênero no Vietnã.

**Palavras-chave:** Mulheres; igualdade de gênero; direito prático; lacuna de gênero; política de igualdade de gênero; Vietnã.

---

\* PhD, Professor University of Transport and Communications, Hanoi, Vietnam; E-mail: [vanh\\_ph@utc.edu.vn](mailto:vanh_ph@utc.edu.vn)

## Introduction

One of the cross-cutting issues of class and national struggles in history and still one of the outstanding issues of our time is human rights. Human rights, of course, are first and foremost a right for each individual to assert himself as a subject with the same rights and obligations as everyone else (Vinh, 2022). But humanity has once divided a society, half male, the other half female, in which women have been limited or excluded from basic human rights. That is why, the issue of human liberation, especially women's liberation, has always been of interest to socialist thinkers and today it is a common problem of all mankind, because, being concerned with Women also means caring about resources that are especially important for the existence and development of human society (Marx & Engel, 1999).

Social history has proven that the progress of society will slow down if a large part of society is oppressed, exploited, restricted, or excluded. Therefore, the issue of women's liberation has been raised for a long time. In the middle of the nineteenth century, Marxism-Leninism was born, making a very important contribution to the freedom of women and the realization of equality between men and women (gender equality) as one of the contents of the social revolution. The goal of socialism is to liberate society and liberate people (Marx & Engels, 1999). This is also one of the significant contributions of Marxism - Leninism to the development of gender science in the world in general and in Vietnam in particular.

In the history of national construction and defense of the Vietnamese nation, women have always held an important position and made great contributions, contributing to the building of the nation's glorious tradition and at the same time creating the tradition of the nation (Van, 2017; Trung & Van, 2020). The shining examples of heroic heroines who did not submit to the enemy refused to live a life of slavery and stood up against foreign invaders to win freedom for the nation and the country like Ba Trung and Ba Trieu (Van, 2019; Trung & Van, 2020); female generals Bui Thi Xuan, Ms. Nguyen Thi Dinh, Ms. Ut Tich, etc. (Luongngoc & Vuhong, 2022). Under the feudal and imperialist regimes, women were the most oppressed, exploited, and unfair people, so they always asked to be solved. free and ready to follow the revolution (Van, 2020; Phong & Van, 2020). Right from the early days of fighting against the French, Vietnamese women participated in large numbers in the Can Vuong, Dong Kinh Nghia Thuc, and Dong Du movements (Trung & Van, 2020).

On February 3, 1930, the Communist Party of Vietnam was established. The Party's first Platform was written: "Men and women have equal rights". This shows that the Communist Party of Vietnam (It is often called "our Party" by Vietnamese people) paid attention to the equal rights of women, soon recognized women as an important force of the revolution, and set out the task: The Party must liberate women, associated with national liberation, Class emancipation versus women's liberation. President Ho Chi Minh once affirmed: The countryside is decorated with Vietnamese beauty because our women, young and old, try to weave and embroider, which makes them more beautiful and brilliant. Therefore, "If you do not liberate women, you will not liberate half of humanity. If you don't liberate women, you'll only build half of socialism" (Minh, 2011).

Because of the importance of women to the revolution, our Party poses a problem: Women must join revolutionary organizations such as trade unions and farmers' associations and establish separate organizations for women to attract women from all walks of life to join

the revolution. Therefore, on October 20, 1930, the Vietnam Anti-imperialist Women's Union was officially established. To mark this event, the Communist Party of Vietnam has decided to choose October 20 every year as the traditional day for Vietnamese women, and also consider this a day to celebrate and honor Vietnamese women. called "Vietnam Women's Day".

## Literature review

### What are equal rights?

According to the Vietnam Encyclopedia (1995), equality is defined as equal treatment in terms of politics, economy, and culture, regardless of social class and status, of which the first and most basic is equality before the law.

Equality is a fundamental human right. It is the right to establish human status before the law; are not discriminated against by law, have equal rights and obligations before the law, and are equally protected by law.

Thus, equality means that survival rights are respected, including the right to life, the right to health, the right to fame, the right to vote, and the right to property, etc. In society, people regardless of rich-poor, high or low knowledge, and citizens' personalities are equal.

### Right to equality before the law

Equality before the law is considered a constitutional principle, expressed in the 2013 Constitution and concretized in specific areas of legal relations.

Article 16 of the 2013 Constitution of Vietnam stipulates that "Everyone is equal before the law. No one should be discriminated against in political, civil, economic, cultural or social life." Accordingly, all citizens, men, and women of different ethnicities, beliefs, religions, backgrounds, and social statuses in a country shall not be discriminated against in the enjoyment of rights and obligations and shall bear the burden of responsibility liability by the law.

Clause 1, Article 3 of Vietnam's 2015 Civil Code stipulates: "All individuals and legal entities are equal and must not use any reason to discriminate; are equally protected by law in terms of personal and property rights."

Point b, Clause 1, Article 3 of Vietnam's 2015 Penal Code stipulates: "All offenders are equal before the law, regardless of gender, ethnicity, belief, religion, caste or status. society".

Article 2 of the Law on Election of Deputies to the National Assembly and People's Councils of Vietnam stipulates: "As of the date the election is announced, citizens of the Socialist Republic of Vietnam who are full eighteen years of age or older can have the right to vote and being full twenty-one years old or older has the right to stand for election to the National Assembly and People's Councils at all levels by this Law."

Clause 1, Article 4 of the Law on Environmental Protection in 2020 of Vietnam stipulates: "Environmental protection is the right, obligation and responsibility of all agencies, organizations, communities, households, and individuals".

## Gender equality

Gender equality is an important issue in realizing equal rights. The 2013 Constitution stipulates equal rights for citizens in all areas of social life, in which gender equality is always a matter of special priority. Article 26 of the 2013 Constitution stipulates: “Male and female citizens are equal in all respects. The State has the policy to ensure equal rights and opportunities for gender. The State, society, and family create conditions for women to develop comprehensively and promote their roles in society. Gender discrimination is strictly prohibited.”

Clause 3, Article 5 of the 2006 Law on Gender Equality stipulates: “Gender equality means that men and women have equal positions and roles and are given conditions and opportunities to promote their capacity for the development of the community. Community and family and equally enjoy the fruits of that development.”

## State policies to ensure gender equality

Ensuring gender equality in all fields of politics, economy, culture, society, and family; supporting and creating conditions for men and women to promote their abilities and have equal opportunities to participate in the development process and enjoy the fruits of development.

Protecting and supporting mothers during pregnancy, childbirth, and child-rearing; create conditions for men and women to share housework. - Apply appropriate measures to eliminate outdated customs and practices that hinder the achievement of gender equality objectives.

To encourage agencies, organizations, families, and individuals to participate in activities to promote gender equality.

Support gender equality activities in remote areas, ethnic minority areas, and areas with extremely difficult socio-economic conditions; support the necessary conditions to raise the gender development index for sectors, fields, and localities where the gender development index is lower than the national average.

## Research results and discussion

### Practical legislation on gender equality

Over the past years, the Party and the State of Vietnam have made many breakthroughs in awareness and action, from the aspects of law, and policy to practice, and achieved many important achievements in terms of gender equality. Vietnam is considered one of the countries to close the gender gap the fastest over the past 20 years (Vinh, 2022). The highlight in ensuring gender rights in Vietnam is the completion of the legal framework and policies on gender equality (Vuhong, 2022). As early as 1946, in the first Constitution of the new regime, the goal of gender equality was recognized. Next, in the amendments and

supplements to the Constitution, the guarantee of gender equality was clearly stipulated. The 2013 Constitution stipulates that "male and female citizens are equal in all respects.

The State has a policy to ensure equal rights and opportunities for gender" and "strictly prohibits gender discrimination". In addition, the Law on Gender Equality (2006) and the Law on Domestic Violence Prevention and Control (2007) were implemented. Many other laws are closely related to the rights of men and women such as the Law on Prevention and Combat of Human Trafficking (2012), the Labor Code (2012), the Employment Law (2013), etc. gender issues are integrated. In addition, many decrees and sub-law documents have been issued to concretize the contents of the Law on Gender Equality and the Law on Prevention and Control of Domestic Violence.

Along with perfecting the legal system, policies and national apparatus on gender equality have also been strengthened. The Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs is assigned the task of being the leading agency to assist the Government in performing the function of state management of gender equality nationwide. To perform this function, the Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs established the Gender Equality Department. Other ministries and branches shall assign a focal point to advise on the state management of gender equality. At the local level, the provinces and cities have set up a gender equality room or arranged a focal point for gender equality work. At the district and commune levels, most officers of the Department of Labor - Invalids and Social Affairs and socio-cultural officers are assigned to do this part-time job. In addition, the National Committee for the Advancement of Women in Vietnam - an interdisciplinary coordination organization established in 1993, continues to be consolidated and improved in quality, including members who are representatives of many ministries, branches, and central agencies, helping to effectively coordinate activities from departments and agencies for the sake of gender equality.

Promoting gender equality is considered a key task to realize the country's socio-economic development goals and is increasingly being implemented strongly and effectively. Many policies and legal documents on gender equality, such as the National Action Plan for the Advancement of Women in Vietnam until 2000 (Decision No. 822/QĐ-TTg dated October 4, 1997, of the Prime Minister. Prime Minister); Decision No. 19/2002/QĐ-TTg dated January 21, 2002, of the Prime Minister approving the National Strategy for the Advancement of Women in Vietnam until 2010. Next, there are decrees and circulars specifically to institutionalize and guide the Law on Gender Equality 2006.

It can be said that the guarantee of gender equality has achieved many great achievements. The system of policies and laws on gender equality is increasingly being improved. Party committees and authorities at all levels have had positive changes in awareness and action on the implementation of gender equality. Gender equality rights in the fields of politics, economy, health protection, family life, etc. are more fully realized.

## Status of gender equality in Vietnam

Vietnam is one of the countries with a fairly comprehensive legal and policy framework to promote gender equality in the Asia-Pacific region. The universal principle of equality between men and women in the Constitution is concretized in many legal documents and policies in all fields, clearly expressing the Party's viewpoints and undertakings and the

State's policies and laws, as well as Vietnam's efforts in implementing its member states' commitments to international conventions and laws on gender equality, such as the United Nations Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), the Beijing Platform and Declaration of Action, the Millennium Development Goals (MDGs), and the Sustainable Development Goals (SDGs).

The National Strategy on Gender Equality for the 2011-2020 period (Decision No. 2351/QĐ-TTg dated December 24, 2010, of the Prime Minister) has set out basic objectives to ensure gender equality more clearly, on opportunities, participation and benefits in political, economic, cultural and social fields, contributing to the country's rapid and sustainable development, including: (i) Increasing participation of women in leadership and management positions, in order to gradually reduce the gender gap in the political field; (ii) Reducing the gender gap in the fields of economy, labor and employment; (iii) Increasing the access of poor women in rural areas and ethnic minority women to economic resources and the labor market; (iv) Improve the quality of female human resources, gradually ensuring the equal participation of men and women in education and training; (v) Ensuring gender equality in accessing and enjoying health care services; (vi) Ensuring gender equality in the fields of culture and information; (vii) Ensuring gender equality in family life, gradually eliminating gender-based violence; (viii) Enhance state management capacity on equality in general and gender equality in particular.

In the process of implementing the task of implementing the Law on Gender Equality in localities across the country, central and local agencies, ministries, branches, and localities have coordinated with the Vietnam Women's Union to well implement the law, gender equality. After the Law on Gender Equality (2006) was promulgated, proactively propagate to all cadres, civil servants, and public employees. At the same time, focus on popularizing legal education, popularizing the Law on Marriage and Family (2020).

The mainstreaming of gender equality issues in the formulation of socio-economic development policies, programs, and projects creates a premise for more effective implementation of gender equality, especially related policies. to the issue of gender equality for people in terms of roles and positions of men and women are equal. The results of the implementation of these policies have greatly affected the economic life of households and contributed positively to the realization of equal rights in households.

Socio-political agencies and organizations, such as the Ministry of Labor, War Invalids and Social Affairs, National Committee for the Advancement of Women in Vietnam, Central Committee of Vietnam Fatherland Front, China The Central Committee of the Vietnam Women's Union and agencies and local authorities have also strongly implemented the issue of gender equality, focusing on raising awareness about the implementation of gender equality; develop appropriate communication products to propagate and disseminate gender equality; organize experiential learning activities, conferences, seminars, seminars to draw experience from implementing and replicating the model.

However, the gender gap still exists quite large in some areas of life. According to the Global Gender Gap Report (WEF 2020) for 10 years from 2011 to 2020, Vietnam's gender equality index (ranked in four areas: politics, economy, education, and health) is unstable and tends to go down, from 79/135 countries (2011) to 83/145 (2015) and 87/153 (2020) (World Economic Forum, 2020). Limitations on gender equality are reflected in a number of specific areas as follows:

First of all, women's participation in politics is limited, especially at the grassroots level. The percentage of female staff in management and leadership positions is still low compared to management and leadership positions in general and compared with the increase in the female workforce. Traditional gender stereotypes about women's roles, linking women to taking care of the family and men to earning money to help the family still exist. Policies and mechanisms for female cadres have not been implemented synchronously, and there is a lack of a roadmap to create specific cadres.

In the economic sector, women's opportunities to access high-income jobs and economic resources are still lower than that of men. Some targets set out in the National Strategy for Gender Equality in Labor, Training, etc. have not yet been achieved. According to the General Statistics Office, the percentage of rural female workers under 45 years of age with vocational and technical training reached 11.8% in 2013, nearly half of the planned target. The proportion of women participating in vulnerable jobs is higher than that of men; Women make up a higher proportion of the informal sector of the labor market. They earn less income and are less protected by labor legislation and have less direct access to social protection (Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs, General Statistics Office, and United Nations Population Fund in Vietnam, 2019).

In terms of health care, women's access to reproductive health care services in rural and ethnic minority areas is still limited. The maternal mortality rate is still high compared to some countries in the region. Gender stereotypes, the idea of "respecting men and disrespecting women" are still quite common. Women are still considered to be the main ones to take care of the family, while men are still expected to become successful people, ensuring the family's economy. Although women are increasingly involved in family decisions, men are still the main decision-makers. This is creating barriers to the choice of development opportunities for both men and women.

Violence against women is quite serious. The National Survey on Violence Against Women in Vietnam in 2019 shows that nearly 2 out of 3 women have experienced physical, sexual, emotional, or economic violence or abuse by their husbands/partners. control at least once in your life. Nearly 1 in 3 women is currently experiencing violence (in the last 12 months (Ministry of Labor, Invalids and Social Affairs, General Statistics Office and United Nations Population Fund in Vietnam, 2019). and the people on domestic violence prevention and control are still limited in many localities, authorities at all levels, and communities, domestic violence is considered a private matter of each family. domestic violence is not strong, and acts of domestic violence have not been strictly handled.

The gender imbalance at birth is also a major challenge in terms of gender equality today. Although in 2019, the sex ratio at birth fell to 111.5 boys born per 100 girls, it is still very high. Harmful gender practices through fetal sex selection leading to an increase in the sex ratio at birth are one of the reasons why Vietnam has dropped in the ranking of the gender gap. In 2020, Vietnam ranked 87/153, with a total score of 0.7, down 10 places compared to 2018 and 15 places compared to 2010 even though the score increased but not significantly (World Economic Forum, 2020).

In terms of legislation, a number of guiding documents, institutionalizing the provisions of the law related to gender equality have been slow to be promulgated. The implementation of the regulation on mainstreaming gender equality in the development of legal



documents and assessment of the mainstreaming of gender equality in the development and appraisal of draft legal documents has achieved results. not high.

Monitoring - supervision - evaluation and inspection, examination and handling of violations of the law on gender equality in the fields of economy, labor, and employment are still limited. In fact, there are currently no policies to attract male primary and preschool teachers and to support scholarships for girls. Policies to support female cadres, civil servants, and public employees when participating in training and fostering with children under 36 months of age are generally prescribed in Decree No. 101/2017/ND-CP dated September 1, 2017, of the Government on the training and retraining of cadres, civil servants and public employees. Most vocational education and training policies do not directly address women or men, but there are provisions for existing gender inequalities in education and training.

In general, the guarantee of gender equality rights in Vietnam in the current period has made great progress compared to before. Women and men have substantive equality in all areas of life, however, the realization of equal rights between men and women is still limited. So how to better implement gender equality in our country today, in my opinion, we need to focus on doing well some solutions such as: Changing gender awareness in society; implementing gender equality in the economic field; formulating gender-responsible policies and laws; strengthening the leadership role of Party, government and mass organizations, especially the Women's Union and the Committee for the Advancement of Women; promote scientific research on women, etc.

## Completing policies and laws on gender equality in Vietnam

First, it is necessary to focus on implementing Resolution No. 28/NQ-CP dated March 3, 2021, of the Government, promulgating the National Strategy on Gender Equality for the 2021–2030 period, which emphasizes the overall goal of continuing to narrow the gender gap, create conditions and opportunities for women and men to participate and enjoy equal benefits in all areas of social life, contributing to the sustainable development of the land country” and realize 6 specific objectives: Objective 1: In the political field; Objective 2: In the field of economy and labor; Objective 3: In family life and prevention and response to gender-based violence; Objective 4: In the medical field; Objective 5: In the field of education and training; Objective 6: In the field of information and communication. At the same time, strengthen the leadership and direction of the Party committees at all levels, and the management responsibilities of the authorities at all levels in raising awareness, implementing, and perfecting the institution on gender equality. In particular, the role and responsibility of the leader in the implementation of regulations on gender equality are emphasized.

Second, perfect the system of policies and laws to ensure the principles of gender equality in relevant fields. Implement gender equality content in the formulation of policies, laws, and socio-economic development programs, strategies, and plans, conditions for women to have fully and equal access to gender. economic resources (such as arable land, credit sources, market information, information on laws and policies), and equality of opportunities to participate in production and business.

Continue to improve policies and expand participants of various types of social insurance, especially for new groups of workers; take measures to meet the needs of women

and men participating in voluntary insurance and unemployment insurance, paying attention to vulnerable groups (such as migrant workers, poor workers in rural areas, ethnic minority areas). Have policies to support vocational training institutions for rural workers, especially those that attract many female workers.

Third, develop and implement programs to promote gender equality and prevent and respond to gender-based violence: communication to raise awareness and change behavior on gender equality; putting content on gender equality into the official lecture system at all levels of education; preventing and responding to gender-based violence; capacity building on gender equality for legal staff, strengthening gender mainstreaming in the development of legal documents; strengthen the equal participation of women in leadership and management positions at policy-making levels.

Fourth, promote the work of information, propaganda, and application of information technology to raise awareness for all classes of people about gender equality. Every year, the organization deploys Action Month for Gender Equality to prevent and respond to gender-based violence from November 15 to December 15.

Fifth, strengthen the capacity of the state management apparatus on gender equality at all levels; develop a national gender statistical database (such as a gender-segregated labor market and vocational training database. The Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs strengthens work research and forecasts labor market trends and demands; organizes labor demand surveys in various types of enterprises) (Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs, 2021). Continue to strengthen the interdisciplinary inspection and examination of the implementation of the law on gender equality; inspect the implementation of policies towards the female labor force in vocational training, social insurance, labor protection, and retirement policies.

Sixth, proactively, strengthen international cooperation in the implementation of gender equality goals; take advantage of technical, financial, and professional support from foreign countries, organizations, and individuals in the field of gender equality.

## Conclusion

Affirming the position and role of women in the integration and development of the country, Vietnamese women continue to make important contributions to the development of society. With the policies and laws on gender equality of the Party and State, more and more opportunities are created for women to share housework with men and have more time to participate in social work and activities. other. Thanks to these policies and laws, women are equal in all aspects. Therefore, promoting gender equality and empowering women is the goal of countries in the world in general and of Vietnam in particular. Therefore, besides the achievements in the field of gender equality, we still need to continue to improve policies and laws on gender equality; strengthen the role of the whole political system; take advantage of resources to ensure gender equality really effectively.

## References

Communist Party of Vietnam. (2011). Document of the 11th National Party Congress. Hanoi: National Politics Truth.

Communist Party of Vietnam. (2016). Document of the 12th National Party Congress. Hanoi: National Politics Truth.

Communist Party of Vietnam. (2021). Document of the 13th National Party Congress, vol 1. Hanoi: National Politics Truth.

Communist Party of Vietnam. (2021). Document of the 13th National Party Congress, vol 2. Hanoi: National Politics Truth.

Hoduc, H., VoThanh, H., & Vuhong, V. (2022). The changes in education policy in the context of educational innovation in Vietnam. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 26(esp.1), e022043. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16772>

Hong Vu, V. (2022). Confucianism Thoughts On Education In Vietnam And Its Effect On The Education Of Vietnam Today. *Lex Humana (ISSN 2175-0947)*, 14(2), 194–207. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/2204>

Lenin, V. L. (1980). The complete episode, Episode 4. Progressive, Moscow.

Lenin, V. L. (1980). The complete episode, Episode 20. Progressive, Moscow.

Luongngoc, V., & Vuhong, V. (2022). The educational role of social networks in policy communication in Vietnam. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 26(esp.1), e022037. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16513>

Luong Ngoc Vinh; Nguyen Xuan Phong; Vu Hong Van. (2022). Issues Raised in the Policy Communication in the Prevention of the Covid - 19 Pandemic. *International Journal Of Early Childhood Special Education*, Volume14 Issue3. Page 5268-5275. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I3.689

Luongngoc, V., & Vuhong, V. (2022). Research and teaching of Marxism-Leninism at the universities: The requirements, difficulties and recommended solutions. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 33(00), e022011. <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9489>

Marx, K & Engels, F. (1999). The complete episode, Episode 28. Hanoi: National Politics.

Marx, K & Engels, F. (1999). The complete episode, Episode 36. Hanoi: National Politics.

Minh, H. C. (2011). The complete episode, Episode 1. Hanoi: National Politics.

Minh, H. C. (2011). The complete episode, Episode 2. Hanoi: National Politics.

Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs, General Statistics Office, and United Nations Population Fund in Vietnam. (2019). Summary report: Results of the national survey on violence against women in Vietnam in 2019 – A journey to change. Hanoi.

Ministry of Labor, War Invalids and Social Affairs. (2021). Report on reviewing the implementation of the National Strategy on Gender Equality for the 2011-2020 period. Hanoi.

National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam. (1980). Constitution.

National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam. (1992). Constitution.

National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam. (2001). Amended and supplemented Constitution.

National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam. (2006). Law on Gender Equality.

National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam. (2013). Constitution.

Prime Minister. (2010). Decision No. 2351/QĐ-TTg approves the National Strategy on Gender Equality for the 2011-2020 period.

UNFPA. (2019). Gender Equality. Retrieved from <https://vietnam.unfpa.org/vi/topics/binh-dang-gioi>

Thi Hong Hoa, N., & Hong Van, V. (2022). Policy and Law On Religion In The Context Of Globalization And International Integration Of Vietnam. *Lex Humana (ISSN 2175-0947)*, 14(2), 168–180. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/2213>

Trung, N. S., Van, V. H. (2020). Educating Traditional Cultural Values in Vietnam Universities. *South Asian Research Journal of Humanities and Social Sciences* 2(3), 210-214. DOI: 10.36346/sarjhs.2020.v02i03.006

Trung, N. S., & Van, V. H. (2020). Vietnamese Cultural Identity in the Process of International Integration. *Journal of Advances in Education and Philosophy* 4(6), pp. 220-225.

Van, V. H., Phong, N. X., & Hoang, P. D. (2019). Confucianism Perspective on the Position of Women in Society and the Impact of that Perspective on Gender Equality in Vietnam Today. *Addaiyan Journal of Arts, Humanities and Social Sciences* 1 (8). DOI: 10.36099/ajahss.1.8.2

Van, Vu Hong. (2019). The view of Confucianism about the importance of men, disregard for women and its influence on Vietnam. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology* 5: 1912–17.

Vinh, T. Q. (2022). Substantial gender equality in Vietnam: From policy to practice. Retrieved from <https://www.vietnamplus.vn/binh-dang-gioi-thuc-chat-tai-viet-nam-tu-chinh-sach-toi-thuc-tien/776709.vnp>

Vu Hong Van.

Van, V. H. (2022). The State's Legal Policy and Management on Civil Servants: The Current Situation and Issues Raised. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3). DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I3.688

Vu Hong, V. (2021). Management of educational activities in schools towards the approach of learners' competency: a case study of a high school. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 32(00), e021005. <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.9118>

Van, VH. (2022). The Basic Content Of Confucianism In The Han - Book Nom In The History Of Vietnam. *Synesis* (ISSN 1984-6754) , 14 (2), 345-359. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2269>

World Economic Forum. (2020). Gender Gap Report 2020. Retrieved from: <http://www3.weforum.org>.



# **A study on the learning attribution of Chinese language majors in a university in Ho Chi Minh City, Vietnam**

*Um estudo sobre a atribuição do aprendizado de habilitações em língua chinesa em universidade na cidade de Ho Chi Minh, Vietnã*

Luu Hon Vu\*

## **Abstract**

Attribution in learning is the explanation of the causes of learning success or failure that learners perceive. The article used questionnaire survey, attribution survey in learning of 142 students majoring in Chinese Language at Ho Chi Minh City Open University. The results showed that the tendency of students to attribute learning to success and failure is the same as effort > ability > luck > context. There is no significant difference in attribution in learning between male and female students, between students from urban areas and students from rural areas. There was a significant difference between students across grade levels in the tendency to attribute effort to success. There exists a positive correlation between learning results and attributions of ability and effort to success. The article argues that teachers need to guide students to make accurate attributions to academic success or failure.

**Keywords:** attribution; Chinese Language major; Vietnamese students.

## **Resumo**

A atribuição no aprendizado é a explicação das causas do sucesso ou fracasso do aprendizado que os alunos percebem. O artigo utilizou questionário, pesquisa de atribuição no aprendizado de 142 estudantes que se graduaram em Língua Chinesa na Universidade Aberta da Cidade de Ho Chi Minh. Os resultados mostraram que a tendência dos estudantes de atribuir o aprendizado ao sucesso e ao fracasso é a mesma que esforço > capacidade > sorte > contexto. Não há diferença significativa na atribuição de aprendizagem entre estudantes do sexo masculino e feminino, entre estudantes de áreas urbanas e estudantes de áreas rurais. Houve uma diferença significativa entre os estudantes de todos os níveis de ensino na tendência de atribuir o esforço ao sucesso. Existe uma correlação positiva entre os resultados da aprendizagem e as atribuições de capacidade e esforço para o sucesso. O artigo argumenta que os professores precisam orientar os alunos a fazer atribuições precisas ao sucesso ou fracasso acadêmico.

**Palavras-chave:** atribuição; maioria da língua chinesa; estudantes vietnamitas.

---

\* PhD, Faculty of Foreign Languages, Ho Chi Minh University of Banking, Ho Chi Minh City, Vietnam; E-mail: [luuhonvu@gmail.com](mailto:luuhonvu@gmail.com)

## Introduction

Attributions are explanations given to an individual's behaviors or states, i.e., what causes these behaviors or states. Attribution in learning is the explanation of the causes of learning success or failure that learners perceive. In foreign language learning, students always conduct self-reflection and evaluation on the effectiveness of foreign language learning consciously or unconsciously, attributing to high or low academic results in learning. The study of attribution in learning will help teachers understand the student's attribution tendency, thereby having effective solutions for teaching, avoiding biases in student attribution when studying.

Research on attribution in learning Chinese as a second language has only begun at the beginning of the twenty-first century. According to our survey on CNKI database, there are only 12 studies on this issue. Qiao (2014), Zhang & Ma (2016) discussed the applications of attribution theory in teaching Chinese as a second language. Yan (2003), Shi & Guo (2012) surveyed the attribution in learning Chinese of ethnic minority students in Xinjiang. Ding (2007) used the interview method, attributing research in the study of international students in China. Zhang (2008), Tang (2013), Z. Q. Li (2016), D. Li (2016) used questionnaires and attributive surveys to study abroad students in China. Fu (2019) studied attribution in Chinese language learning of learners in Hungary through survey questionnaires and interviews. Zhang (2016) and Yu (2017) respectively studied the attribution in learning Chinese reading comprehension skills of international students in China and of students in Thailand. Thereby, it can be seen that the research results on attribution in learning Chinese as a second language are still very modest and have not yet attracted attention and attention.

In Vietnam at present, the researches on Chinese learners are mainly interested in the content of learning motivation, learning strategies, learning anxiety, learning beliefs, learning style, autonomy in learning... only Luu's study (2021) mentions attribution in learning Chinese as a second foreign language of Vietnamese students, there is no research yet. refers to the attribution in learning of students majoring in Chinese Language.

In this article, we want to find answers to the following five questions: Firstly, how is the general situation of attribution in learning of Chinese Language students in Vietnam? Second, is the attribution in learning between male and female students the same? Third, is the attribution in learning between students from urban areas and students from rural areas the same? Fourth, is the attribution in learning between students of all grades the same? Fifth, how is the relationship between learning outcomes and attribution in learning of Vietnamese students?

## Theoretical background

Heider was the first to postulate the attribution theory in 1958. He conceived that the factor that affects our behavior is our perception of the event, not the event itself. He pointed out that, when asked to explain the cause of an event or someone's behavior, we will give personal causes (i.e. internal causes) or contextual causes (i.e. external causes).

Inheriting Heider's attribution theory, Weiner (1972) systematically studies attributions to human behavior. He derived from the attribution process of the individual,

looking at the attribution relationship of the individual to success or failure with learning outcomes. He said that each person tries to explain their own behavior, analyze the causes leading to their behavior. He gave four major attributions to success or failure: luck, ability, effort, and the difficulty of the task.

According to Lefcourt, von Baeyer, Ware, & Cox (1979), the four main attributions of learners to success or failure are: ability, effort, context, and luck. In which, the context includes the content attributed to the difficulty of the task and the lecturer.

This study is based on Weiner’s attribution theory and attribution classification of Lefcourt, von Baeyer, Ware, & Cox. In which, ability and effort are internal attributions, context and luck are external attributions.

## Methodology

### Participants

Participating in the survey were 142 students majoring in Chinese Language from the Faculty of Foreign Languages at Ho Chi Minh City Open University. The specific situation of the study subjects is as follows (see Table 1):

Table 1 – An overview of participants

Gender		Family living area		Grade			The average age
Male	Female	Urban	Rural	First grade	Second grade	Third grade	
14	128	68	74	58	39	45	20.24
9.9%	90.1%	47.9%	62.1%	40.8%	27.5%	31.7%	

### Data collection tool

In this study, we use quantitative method, collect data through survey by questionnaire. The questionnaire was designed on the basis of The multidimensional-multiattributinal causality scale designed by Lefcourt, von Baeyer, Ware, & Cox (1979). The questionnaire consists of 24 questions, around four types of attribution: ability, effort, context, and luck. Each type of attribution consists of 6 questions with 3 attribution questions for success and 3 attribution questions for failure.

The questionnaire uses Likert's five-point scale with “1 - strongly disagree”, “2 - disagree”, “3 - normal”, “4 - agree” and “5 - strongly agree”.



The questionnaire has Cronbach's Alpha coefficient of 0.888, the questions of the scale all have Corrected Item-Total Correlation greater than 0.3. Thus, the questionnaire achieved reliability.

The questionnaire has a KMO coefficient of 0.813, a Chi-Square value of 1841.554, Sig. is 0.000. Thus, the questionnaire achieves valid validity.

## Data analysis tool

We use SPSS 25.0 as a statistical tool to analyze the collected data. In this study, we mainly use descriptive statistics (Descriptive Statistics), T-test, Oneway ANOVA and Pearson correlation analysis to statistic the general situation, analyze differences in terms of gender, family living area, grade level and the relationship between academic performance and attribution in Chinese Language students.

## Research results and discussion

### General situation

The results of the survey attributing to the learning of Chinese Language students are as follows (see Table 2):

Table 2 – Attribution in learning of students majoring in Chinese Language

Items	Attribution				
	Ability	Effort	Context	Luck	
Success	Mean	3.8568	4.1502	3.0657	3.2559
	SD	0.65160	0.57746	0.99188	0.90587
Failure	Mean	3.4319	3.9601	2.4812	2.7113
	SD	0.87859	0.84540	0.96799	0.94717

Table 2 shows that attributed learning to Chinese language students' success is as follows: effort > ability > luck > context; attributed in learning when the failure of students majoring in Chinese is as follows: effort > ability > luck > context. It can be seen that, when it comes to success as well as failure, students of Chinese Language have the same tendency to attribute it to effort > ability > luck > context. Thereby, the vast majority of students believe

that success and failure in learning Chinese is first due to effort, second to ability, a small part of students think that it is by luck and context.

This result is completely similar to the research results of Fu (2019) on the case of Chinese learners in Hungary and Luu (2021) on the case of Vietnamese students learning Chinese as a second foreign language. This result is similar to the research results of Z. Q. Li (2016) on the case of overseas students in China. This result is basically similar to the study of D. Li (2016) on the case of American international students in China. This shows that the common characteristic of Chinese learners is that their own efforts and abilities determine success and failure in learning Chinese.

## Differences in terms of gender

Participating in the survey were 14 male students (9.9%) and 128 female students (90.1%). The results of the survey attributing to Chinese Language learning of male and female students are as follows (see Table 3):

Table 3 – Attribution in learning by gender

Items	Male		Female		t	p	
	Mean	SD	Mean	SD			
Success	Ability	3.9524	0.85592	3.8464	0.62871	0.450	0.659
	Effort	4.0714	0.68161	4.1589	0.56736	-0.536	0.592
	Context	3.2143	1.07502	3.0495	0.98554	0.589	0.557
	Luck	3.1190	1.13685	3.2708	0.88117	-0.594	0.554
Failure	Ability	3.6429	1.06590	3.4089	0.85749	0.946	0.346
	Effort	3.7381	0.97120	3.9844	0.83121	-1.035	0.302
	Context	2.9048	1.22250	2.4349	0.93025	1.737	0.085
	Luck	3.0714	1.11844	2.6719	0.92310	1.505	0.135

Table 3 shows that the attribution in learning Chinese Language when the success of male students is effort > ability > context > luck, while the attribution of female students' learning to success is effort > ability > luck > context; attributed in learning Chinese Language

when the failure of male and female students is exactly the same, both are effort > ability > luck > context. Table 3 also shows that, when success attributed the ability and context of male students on average higher than female students, attributing effort and luck of female students had higher average values than male students; when the attributions of ability, context and luck failed, male students had higher average values than female students, and female students' effort attributions had higher average values than male students. However, the results of the T-test show that there is no significant difference ( $p > 0.05$ ) between male and female students on attribution to success as well as to failure in learning.

This result is similar to the survey results of D. Li (2016) on the case of American international students in China and Fu (2019) on the case of Chinese language learners in Hungary. This result is similar to the research result of Luu (2021) on the case of Vietnamese students learning Chinese as a second foreign language. This is understandable, Vietnam, like America, Hungary and the vast majority of other countries in the world, men and women have certain equality in society, so the perception among students There was no significant difference between male and female students before academic success and failure.

However, this result is different from the survey results of Tang (2013) on the case of Central Asian students in China, there is a gender difference in attributing luck, female students attributed their good exam results to luck, while male students did not attribute their success or failure in exams to luck. This may be due to the difference in the concept of gender equality between Vietnam and Central Asian countries. Islam is a religion with an important position in the society of Central Asian countries, the status of women is greatly influenced by this religion, they are not determined by their own efforts (Nguyen, 2005). Therefore, when there is academic success, female students in Central Asian countries often attribute it to luck itself.

## Differences in terms of the family living area

Participating in the survey were 68 students from urban areas (accounting for 47.9%) and 74 students from rural areas (accounting for 62.1%). The results of the survey attributing to Chinese Language learning of students from urban areas and students from rural areas are as follows (see Table 4):

Table 4 – Attribution in learning by the family living area

Items	Urban		Rural		t	p	
	Mean	SD	Mean	SD			
Success	Ability	3.9461	0.67066	3.7748	0.62692	-1.573	0.118
	Effort	4.1618	0.55686	4.1396	0.59936	-0.227	0.821
	Context	3.0931	0.99891	3.0405	0.99152	-0.315	0.753
	Luck	3.2549	0.95002	3.2568	0.86983	0.012	0.990
Failure	Ability	3.3676	0.93422	3.4910	0.82618	0.835	0.405
	Effort	4.0098	0.86955	3.9144	0.82588	-0.670	0.504
	Context	2.4853	0.92583	2.4775	1.01147	-0.048	0.962
	Luck	2.7696	0.92909	2.6577	0.96668	-0.702	0.484

Table 4 shows that attributing Chinese language learning to the success and failure of students from urban areas and students from rural areas alike, are efforts > ability > luck > context. Table 4 also shows that, when successful, students from urban areas have higher average attributions of ability, effort and context than students from rural areas, have the same average attribution of luck as students from rural areas; while failure, students from urban areas have lower mean attributions of competence than students from rural areas, with higher mean attributions of effort, context, and luck than students from rural areas. However, the results of the T-test show that there is no significant difference ( $p > 0.05$ ) in attributing success as well as failure between students from urban areas and students from rural areas.

This result is similar to the research results of Pan & Chen (2009) on the case of students majoring in English in China and Luu (2021) on the case of students learning Chinese as a second foreign language. There were significant differences between students from rural and urban areas in success as well as failure. This is not too difficult to understand, although urban and rural areas have great differences in terms of study conditions, in order to be able to enter lecture halls of famous universities in Vietnam as well as in China, students coming from urban areas as well as rural areas must strive continuously, and at the same time must have real capacity. Therefore, there is no significant difference between students from urban areas and rural areas in terms of attribution for success as well as for failure in learning.

## Differences in terms of grade level

Participating in the survey were 58 first grade students (accounting for 40.8%), 39 second grade students (accounting for 27.5%) and 45 third grade students (accounting for 31.7%). The results of the survey attributing to Chinese Language learning of students at all grade levels are as follows (see Table 5):

Table 5 – Attribution in learning by grade level

Items	First grade		Second grade		Third grade		F	p	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD			
Success	Ability	3.9770	0.67498	3.7265	0.54543	3.8148	0.69105	1.884	0.156
	Effort	4.2931	0.57930	4.1197	0.52140	3.9926	0.58814	3.638	0.029
	Context	3.0230	1.00653	3.0085	1.01592	3.1704	0.96563	0.366	0.694
	Luck	3.1552	0.92447	3.2564	1.03297	3.3852	0.75530	0.815	0.445
Failure	Ability	3.4483	0.86642	3.4530	0.98672	3.3926	0.81119	0.065	0.937
	Effort	4.0632	0.84109	3.9487	0.97194	3.8370	0.72691	0.911	0.405
	Context	2.4080	0.95726	2.5128	0.97886	2.5481	0.98769	0.291	0.748
	Luck	2.5862	0.98983	2.6667	0.97932	2.9111	0.84507	1.563	0.213

Table 5 shows that the attribution tendency in Chinese Language learning when success as well as failure of students at the same grade level, is effort > ability > luck > context. Table 5 also shows that, when successful, first grade students have a higher average attribution of ability and effort than second grade students and third grade students, third grade students have higher attribution of context mean values than first grade students and second grade students, and third grade students have a higher average attributing luck than first grade students and second grade students; when it failed, first grade students had higher average attribution of ability and effort than second grade students and third grade students, third grade students have higher averages of attribution of context and attribution of luck than first grade students and second grade students. The results of Oneway ANOVA showed that there was a significant difference ( $p < 0.05$ ) between students of all grades in terms of the tendency to attribute effort

to success; there was no significant difference ( $p > 0.05$ ) between students at all grade levels in terms of other attributive tendencies to success as well as to failure.

This result is different from the survey results of Fu (2019) on the case of Chinese learners in Hungary and Luu (2021) on the case of Vietnamese students learning Chinese as a second foreign language. This may be because Chinese is the major of students in this study, the number of hours of Chinese study is very large, the vast majority of students are only exposed to Chinese when entering the university lecture hall, so there is a significant difference in attributing the efforts of third grade students and first grade students.

## The relationship between attribution in learning and learning outcomes

The results of Pearson correlation analysis between learning outcomes and attribution in learning Chinese Language are as follows (see Table 6):

Table 6 – Correlation between learning outcomes and attribution in learning

		Success				Failure			
		Ability	Effort	Context	Luck	Ability	Effort	Context	Luck
Learning outcomes	Pearson	0.270	0.220	-0.088	0.057	-0.143	-0.041	-0.096	-
	Correlation								0.024
	p	0.001	0.008	0.296	0.498	0.089	0.632	0.257	0.772

Table 6 shows that learning results and attribution of ability, attribution of effort to success have a positive correlation with each other. This means that students with higher learning outcomes are more likely to attribution of ability and attribution of effort to academic success in Chinese Language.

This result is somewhat similar to the survey results of D. Li (2016) on the case of American international students in China and Luu (2021) on the case of Vietnamese students learning Chinese as a second foreign language, high learning outcomes are related to self-effort and ability. This result is also somewhat similar to the research results of Z. Q. Li (2016) on the case of overseas students in China, students with high learning outcomes often think that it is due to their own efforts, students with low learning outcomes often think that their own ability is not good.

Thereby, it is shown that the common feature of Chinese Language learners with high learning outcomes is that when they succeed, they tend to attribute effort and ability. This is also very understandable, because luck does not always come, context do not always help students with high learning outcomes, only by relying on their own efforts and abilities can students get the desired learning outcomes.

## Conclusion

Attribution in learning is the explanation of the causes of learning success or failure that learners perceive. The results of a questionnaire survey with 142 students majoring in Chinese Language from Ho Chi Minh City Open University showed that, when successful as well as failure, the tendency to attribute learning to Chinese Language majors the same, all are effort > ability > luck > context. There was no significant difference in attribution in learning across gender, family living area and grade level. There exists a positive correlation between learning outcomes and attributions to ability and attribution of effort to success.

In order to increase the confidence, initiative and positivity in learning of Chinese Language students, lecturers need to guide students to recognize and make accurate attributions of academic success and failure.

Attributing ability to success will bring students joy and pride. In contrast, attributing ability to failure has negative effects on students' self-esteem. Therefore, for students with low ability, lecturers should only arrange tasks of low difficulty, in order to strengthen self-confidence for these students.

Attributing efforts to success will be a great source of encouragement for students, helping students to keep trying to achieve the next successes. When failing, attributing effort will help students increase their responsibility in learning, think that they have not made enough effort or effort, and believe that after trying, they can achieve success. Therefore, for students with good ability, lecturers should assign tasks of certain difficulty, and at the same time give assessment of advantages and disadvantages for students to improve; for students with low ability, teachers should give encouraging feedback to students, helping students see their own efforts as meaningful, thereby continuing to try harder.

Attributing luck and attributing context to success will not benefit students, not bring pride to students, and reduce students' sense of self-assertion. When failing, these two attributions are useful to students, helping students to comfort themselves, without negatively affecting their own expectations of success. But if they overemphasize these two attributions when they fail, students will lose interest in learning, no longer have confidence in their own abilities and efforts, resulting in poor learning outcomes. would like.

## References

- DING, J. (2007). Shoudu shifan daxue liuxuesheng Hanyu xuexi guiyin qingxiang diaocha ji fenxi [A survey and analysis of the attribution tendency of Chinese language learning among international students in Capital Normal University]. Shoudu Waiyu Luntan [Beijing Forum of Foreign Languages and Literatures], 698-705.
- FU, M. (2019). Hanyu xuexi jiaolu yu chengjiu guiyin de guanxi yanjiu [A study on the relationship between Chinese learning anxiety and achievement attribution] (Master's Thesis, Beijing Foreign Studies University).
- HEIDER, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley Publications, 161-163. Available at: <https://doi.org/10.1037/10628-000>.

LEFCOURT, H. M., VON BAEYER, C. L., WARE, E. E., & COX, D. J. (1979). The multidimensional-multiattributinal causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 11, n. 4, 286–304. Available at: <https://doi.org/10.1037/h0081598>.

LI, D. (2016). Meiguo liuxuesheng xuexi dongji, guiyin qingxiang yu ziwo xuexi nengli xiangguan guanxi yanjiu [Research on the relationship between study motivation, attribution tendency and autonomous learning ability of American international students] (Master's Thesis, East China Normal University).

LI, Z. Q. (2016). Hanyu zuowei L2 xuexizhe xuexi ziwo xiaonenggan yu xuexi guiyin yanjiu [A study on self-efficacy and learning attribution of Chinese as an L2 learner] (Master's Thesis, Liaoning University).

LUU, H. V. (2021). Quy ket trong hoc tap tieng Trung Quoc la ngoai ngu thu hai cua sinh vien nganh Ngon ngu Anh - Truong Dai hoc Ngan hang Thanh pho Ho Chi Minh [Attribution in learning Chinese as the second foreign language of students majoring in English - Banking University of Ho Chi Minh City]. *Tap chi Khoa hoc Ngoai ngu [Journal of Foreign Language Studies]*, n. 68, 50-61.

NGUYEN, V. D. (2005). Dia vi cua nguai phu nu trong the gioi Islam giao [The status of women in the Muslim world]. *Nghien cuu ton giao [Religious Studies]*, n. 6, 47-52.

PAN, H. L., & CHEN, Z. J. (2009). Yingyu zhuanye xuesheng guiyin dongji zhuangkuang diaocha fenxi [Investigation and analysis on attribution motivation of English majors]. *Waiyu Jiaoxue [Foreign Language Education]*, n. 2, 57-60.

QIAO, Q. (2014). Guiyin lilun dui Hanyu jiaoxue de qishi [The Enlightenment of attribution theory to Chinese teaching]. *Yuwen Jiaoxue Zhi You [The Language Teacher's Friend]*, n. 3, 27-28.

SHI, B., & GUO, Y. F. (2012). Shaoshu minzu xuesheng Hanyu xuexi chengbai guiyin tedian yanjiu – Yi Xinjiang Yike Daxue wei ge'an [Research on the attribution characteristics of ethnic minority students' Chinese academic success ——A case study of Xinjiang Medical University]. *Jiamusi Jiaoyu Xueyuan Xuebao [Journal of Jiamusi Vocational Institute]*, n. 11, 179+182.

TANG, M. (2013). Cong guiyin lilun kan Zhongya liuxuesheng Hanyu xuexi dongji [From the attribution theory on Chinese learning motivation of Central Asian students] (Master's Thesis, Xinjiang University).

WEINER, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, v. 42, n. 2, 203-215. Available at: <https://doi.org/10.2307/1170017>.

YAN, L. P. (2003). Xinjiang shaoshu minzu yuke xuesheng Hanyu xuexi guiyin diaocha yu fenxi [Investigation and analysis on attribution of Chinese language learning among minority



preparatory students in Xinjiang]. *Yili Jiaoyu Xueyuan Xuebao* [Journal of Yili Education College], n. 2, 55-59.

YU, J. Z. (2017). *Taiguo bentu gaozhongsheng Hanyu yuedu chengji ziwo guiyin shizheng yanjiu* [An empirical study on self-attribution of Chinese reading scores of local high school students in Thailand] (Master's Thesis, Yunnan Normal University).

ZHANG, H. Y., & MA, Y. X. (2016). *Guiyin lilun shijiao xia liuxuesheng Hanyu xuexi dongji de jifa* [The motivation of foreign students to learn Chinese from the perspective of attribution theory]. *Qiqiha'er Shifan Gaodeng Zhuanke Xuexiao Xuebao* [Journal of Qiqihar Teachers College], n. 6, 131-132.

ZHANG, L. (2016). *Guiyinlun zai duiwai Hanyu yuedu jiaoxue zhong de yingyong yanjiu* [Research on the application of attribution theory in Teaching Chinese as a Foreign Language]. *Modern Chinese*, n. 9, 142-145.

ZHANG, X. L. (2008). *Liuxuesheng Hanyu shiyong jiaolu yu guiyin de xiangguanxing yanjiu* [A study on the correlation between Chinese use anxiety and attribution of foreign students]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* [Language Teaching and Linguistic Studies], n. 2, 32-37.



# **Content analysis of textbooks (political knowledge, applied economics, organization and management) of Austria's high school course on the main and basic principles of social responsibility**

*Análise de conteúdo dos livros didáticos (conhecimento político, economia aplicada, organização e gestão) do curso de ensino médio da Áustria sobre os princípios principais e básicos da responsabilidade social*

Ghasem Nahaei\*  
Mehran Samadi\*\*

## **Abstract**

In the last decade, social responsibility emerged as a field of study that was previously called "Urban Education and Citizenship". This new concept is much broader, in the sense that it means the development of social skills that enable a person to be a responsible and active member of the larger society and political community. In this regard, education has a key and essential role, and in fact, the main challenge in the education system is to match the society's culture with the patterns and goals. Social responsibility, as one of the main goals of educational planners in coding the textbooks, must be considered. To understand and investigate this issue, high school textbooks in Austria, due to having the most advanced and accepted educational systems in the world, were evaluated. This article aims to determine the components of social responsibility in the content of Austrian high school textbooks (teaching political knowledge, applied economics, organization and management), based on qualitative content analysis. It seeks to answer the question that to what extent the social responsibility has been considered in these textbooks? Results show that the economic dimension of social responsibility has been considered more than the social dimension in the mentioned books.

**Keywords:** Social responsibility; content analysis; textbooks; high school; Austria.

---

\* M. A of Communication, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran; E-mail: ghasem.nahaei@gmail.com

\*\* Assistant Professor, Department of Communication, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran; E-mail: M\_samadi426@yahoo.com

## Resumo

Na última década, a responsabilidade social surgiu como um campo de estudo que antes era chamado de "Educação Urbana e Cidadania". Este novo conceito é muito mais amplo, no sentido de que significa o desenvolvimento de habilidades sociais que permitem que uma pessoa seja um membro responsável e ativo da sociedade e da comunidade política em geral. Neste sentido, a educação tem um papel chave e essencial e, de fato, o principal desafio no sistema educacional é adequar a cultura da sociedade com os padrões e objetivos. A responsabilidade social, como um dos principais objetivos dos planejadores educacionais na codificação dos livros didáticos, deve ser considerada. Para entender e investigar esta questão, foram avaliados os livros didáticos do ensino médio na Áustria, devido a ter os sistemas educacionais mais avançados e aceitos do mundo. Este artigo visa determinar os componentes da responsabilidade social no conteúdo dos livros didáticos do ensino médio austríaco (conhecimento político didático, economia aplicada, organização e gestão), com base na análise qualitativa do conteúdo. Ele procura responder à questão de até que ponto a responsabilidade social foi considerada nestes livros didáticos? Os resultados mostram que a dimensão econômica da responsabilidade social tem sido considerada mais do que a dimensão social nos livros mencionados.

**Palavras-chave:** Responsabilidade social; análise de conteúdo; livros didáticos; colegial; Áustria.

## Introduction

One of the main concerns of the educational system in any society is Compilation of desirable textbooks to achieve its educational goals. The curriculum aims to provide the necessary conditions, situations, and tools for the learners based on their conditions and specific needs. It leads to the comprehensive education and growth of the students. In other words, from a different perspective, the curriculum forms the core of education and it is the most effective means to guide the people and change their attitudes and behaviors (Ascher, 2017: 45). Today, the education system is facing the increasing expansion of communication all over the world, and the main challenge in the educational system is to match the society's culture with its patterns and goals. Ignoring the global components and rejecting the existing reality will move the cultures away. In order to achieve the existing goals and plan according to the needs of the society, the education system should make changes in the content of textbooks. This will cause the growth of culture from a scientific view. In the modern era, the educational system is expected to consider the global components as well as understanding the culture of the society. Perhaps, the existing crises are partially the result of the shortcomings of this system in the modern era. Accordingly, global education covers the common and global developments that have been formed within the education and culture to change the current situation. Educational planners also believe that as much as "how to learn" is important, "what to know" is also important for the educational content consists of concepts and skills that must be measured and evaluated in terms of its suitability with the growth of learners before conducting any learning activities. Therefore, learning ability, along with importance, validity, interest, usefulness and flexibility, is one of the criteria for choosing the content. Textbooks should be coded in such a way that they can meet the educational goals.

In the last decade, social responsibility emerged as a field of study that was previously called "urban education and citizenship". This new concept is much broader, in the sense that it includes the development of social skills that enable a person to be a responsible and active member of the larger and political society. Ford defines social responsibility as "following the

social rules and fulfilling the society's expectations of the people". According to him, these rules are derived from the social roles and actually express the cultural and social norms. It shows the commitment of the individual towards other members of the society, and he considers the social responsibility as observing and respecting the rights of others, interpersonal competition and moral development, and directly relates it to the learning. He considers social responsibility as a sense of decision-making, creativity and independent thinking, which is the opposite of obedience and dominant behavior (Wentzel, 2009: 7).

All successful educational systems have progressive and goal centered curricula. In fact, curricula totally reflect the objectives of the educational systems. Considering that the belief and identity foundations of people are formed since the childhood and primary school and the school as the only formal education institution has a direct and close relationship with students, the education system that is trusted by the families can be very helpful in orienting the identity based goals. That is why it seems more essential to pay serious attention to the role of the education system in institutionalization and forming the national identity. We should not ignore the role of textbooks, as the channel of connection and communication between the educational institution and students. Due to the role of textbook content in facilitating the students' learning and socialization process, this research examined and analyzed the main and basic principles of social responsibility and its components. Austria is one of the progressive, rich and influential countries in the world, and the educational system and teaching references of this country play a significant role in the social responsibility of students so that evaluating the models and lessons of this country seems important. Therefore, using a qualitative content analysis, this article aims to determine the components of social responsibility in the content of Austrian high school textbooks (teaching political knowledge, applied economics, organization and management), to answer the question that to what extent these books have considered the social responsibility.

## **Theoretical framework**

The sociological foundations of education answer the question that how schools affect the society and what effect society has on the schools. Today, the societies have become much more complex and widespread. That is, different social groups have emerged, each trying to express their ideas and opinions. In this way, schools also have to create a curriculum that is able to respond their diversity and complexity. On the other hand, abnormal social behaviors have entered the school and it is expected from the school to respond to these abnormalities. Schools are also expected to have a fair behavior in terms of race, social class, gender, intelligence, language, and disabilities. In such a situation, the elementary curriculum planners have to prepare all the students to face the unknown future challenges. This is achieved when students are equipped with the rational decision-making and learning skills. Schools should examine the relationship between dominant groups and other diverse groups and analyze their different concerns and needs. On the other hand, it is necessary to examine the methods of teaching in a diverse and multicultural society in order to respond to the social and cultural needs of students. The dominant cultural and social values are indicators by which the committed class of society evaluates its members (Harmon, 2005: 124). Among these, one of the missions of the education system is to convey a sense of responsibility in the students.

According to Azmat (2010), "social responsibility increasingly supports the dominant culture and economy of the society". Therefore, creating and empowering the sense of responsibility is one of the main functions and goals of education system and curricula at different levels. In fact, through strengthening the responsibility centered capabilities in the students, the policymakers and educational and curriculum planners try to develop the personal and social skills. These skills are considered necessary for living in the 21st century life, which is full of fast and accelerated changes. Accordingly, it can be said that the success of any educational system in empowering the students' responsibility sense actually leads to the formation of a human society which enjoys having the indicators of social and cultural development.

Schwartz (1977) believes that responsibility is a feeling of dependence or a kind of connection with a person in need, and commitment is known as the main factor for feeling responsible. The concept of responsibility includes at least three relationships: "being responsible for something, being responsible for someone, and being responsible for a relationship or a case. It includes various moral, practical aspects and considers the consequences of an action. When a person behaves responsibly, he acts according to the moral views and accepts that he is responsible for his actions' consequences" (Bierhoff, 2008: 232). Since the end of the thirteenth century, in which the law was dominated by the religion and morality, the term "responsible", was defined as someone who is accountable to God for his life and actions and the religious ethics became popular. Later, due to the dominance of non-religious ethics, the word "responsibility" entered into the common ethics and means that a person who is accountable to his conscience which contains the moral law in accordance with the nature and ethics. Finally, in the law field, it means someone who is accountable in front of the court for the results of his behavior, actions, and guilt" (Badini, 2015: 24). In addition, one of the earliest philosophers who used the word "responsibility" was John Stuart Mill (1859) in his essay entitled "On Liberty". Later, Max Weber (1919) introduced the word "Moral Responsibility" into the sociology (Bierhoff, 2008: 231). It should also be noted that the term "responsibility" is not only different from the view of experts and thinkers, but psychoanalytic school, existentialist school, and Gestalt therapy provide different definitions of this concept. According to the psychoanalytic school and Freud, a person is not responsible for his behavior and actions, but he is under the influence of internal forces, while existentialists consider responsibility as "something belonging to ourselves and dealing honestly with freedom". The Gestalt therapy verifies that responsibility means relying on one's ability to choose (Sharf, 2009). Despite various definitions and interpretations made on the responsibility, it can be said in a general view, responsibility means accepting to do a task or an action in which a person, through an internal requirement and commitment, becomes responsible and accountable. In fact, responsibility is based on an authority that allows a person to do an action by his will and be accountable to himself and others. The main point in this article is to address the relationship between the education system and accountability. In this regard, Sobhaninejad and Fardanesh (2000) emphasized the role and mission of educational system in making the learners' responsible and showed that responsibility includes social, cultural, political, economic, civil and environmental aspects. He believes that the education and curricula related to responsibility should be able to practically create the required knowledge, emotions and skills in the learners. That is, the learners should be armed with the knowledge and rational skills to gain all kinds of personal and social responsibilities. Besides, they should have positive emotions and attitudes in accepting all kinds of social responsibilities and the necessary abilities to perform various

tasks. According to the researchers, the curricula related to the education of the responsibility should not be limited to only one dimension. Therefore, responsibility and social accountability are considered as one of the basic requirements of the education system. According to Vygotsky (1978) and Bandura (1977), social interaction is an inevitable principle in the children's mental development. By interacting with others, children learn how to behave and judge. Therefore, the education system should consider the social development of learners, which includes their social responsibility, empathy and emotional intelligence (Mahn & John-Steiner, 2002: 50). In a general view, it can be said that social responsibility has two meanings: ensuring the well-being of others in a daily life (considering the others) and leading how to achieve the individual goals without ignoring and violating the expectations of others (interpersonal coordination). The first part relates to the empathy and the second part relates to feeling guilty. The sense of responsibility does not appear suddenly and for no reason in the teenagers, but it is rooted in the empathy and feeling of guilt that is formed in the early years of life (Bierhoff, 2007: 225). After recognizing and classifying the types of social responsibilities, the second important point in the education of social responsibility is familiarity and attention to the dimensions of this type of responsibility. Berman (1990), Izard (1997), Perkins and Miller (1994) identified three cognitive dimensions that refer to the extent and manner of people's understanding of social responsibility; emotional dimension means that a person is motivated to accept various social responsibilities and actively fulfill them in the society, and functional dimension means learning social skills to fulfill the social responsibilities.

## Methodology

According to the purpose of the research, to examine the content of the curriculum (textbooks), the content analysis has been used. Modelling the components of education is placed in the theoretical framework. This research is practical in terms of purpose since it aims to offer the practical knowledge and provide constructive solutions by considering the education of the social responsibility in Austrian' high school textbooks (teaching political knowledge, applied economics, organization and management). The research method is qualitative based on the nature and method of the data collection. The three main stages of content analysis include: preparation and organization (pre-message stage), review of materials (message), processing the results. This research focuses on the third stage of content analysis, i.e. processing the data collected from the message. That is, after encoding the message and categorizing it, the obtained information was analyzed. The target population of this research includes the high school textbooks in Austria in 2020-2021, of which 3 textbooks (teaching the political knowledge, applied economics, organization and management) are chosen as a sample of the study using a purposeful method. Then, the content of the books was analyzed in three parts: assignments, images and text, which called content analysis. To do this, the theoretical foundations, literature review regarding the social responsibility was firstly studied and their general concepts and components were extracted. Then, the extracted general components prepared in the form of a questionnaire and then offered to the professors and experts of educational sciences, social sciences, and psychology so that the important items were determined. Based on these items, a content analysis list was prepared and adjusted by which it

was determined that to what extent the mentioned books have considered the education of social responsibility. The findings of this research were qualitatively analyzed after collecting the data.

## Findings

To carry out this research, in the first stage of analysis, an initial design of the content and then coding the concepts and topics were taken into consideration. Accordingly, the desired information was extracted from the mentioned books and was classified and coded within the researcher-made tables. The content unit in this research, based on the research questions, includes the pictures that were counted in pieces and the exercise and the written text that could be seen in the exercise or a lesson. Then, the results were analyzed using common methods in the descriptive statistics (i.e. Frequency, percent). In Table 1, the frequency and normal data content are displayed which includes the social, environmental and economic components of social responsibility. Based on this, in book "teaching political knowledge", 28 symbols in the dimensions of moral responsibility, 34 symbols in the dimension of humanitarianism, 37 symbols in the dimension of obey the rules, 26 symbols in the dimension of citizenship rights, 42 symbols in the dimension of people's freedom, 39 symbols in the dimension of social justice and 33 symbols in the dimension of responsibility towards others were extracted. Totally, 239 symbols were found.

Table 1 – Frequency Distribution and normal data relating to the social dimension of responsibility in book "educating the political knowledge"

Dimensions and concepts related to the Social dimension of responsibility	Frequency	%
Moral responsibility	28	%0. 37
Humanitarianism	34	%0 . 45
Obey the rules	37	%0. 52
Citizenship rights	26	%0. 36
People's freedom	42	%0. 58
social justice	39	%0. 49
Responsibility towards others	33	%0. 48
Total	239	-----

The results of Table 2 indicate that the attention paid to the environmental dimension of responsibility in the political science education book was as follows: there were 32 symbols in the dimension of socially responsible behavior, 3 symbols in the dimension of waste recycling, 17 symbols in the dimension of green consumption, 19 symbols in the dimension of ecological footprint reduction, 2 symbols in the dimension of Planting seedlings and trees, 37 symbols in the dimension of activity in environmental institutions, 27 symbols in the dimension of paying attention to the environment and 8 symbols in the dimension of not harming the environment. Totally, 145 symbols related to the environmental dimension of responsibility in

the book "political knowledge education" were extracted. Accordingly, the activity in environmental institutions has the highest weight (0.51) and the planting seedlings and trees has the lowest weight (0.05).

Table 2 – Frequency Distribution and normal data relating to the environmental dimension of responsibility in the book "educating the political knowledge"

Dimensions and concepts related to the Environmental dimension of responsibility	Frequency	%
Socially responsible behaviors	32	%44
recycling	3	%07
green consumption	17	%0.30
Reducing the ecological footprint	19	%0.32
Planting seedlings and trees	2	%0.05
Activities in environmental institutions	37	%0.51
Attention to the environment	27	%0.39
not harming the environment	8	%0.14
Total	145	----

As Table 3 shows, the attention paid to the economic component of responsibility in the "political knowledge education" book was as follows: 25 symbols in the dimensions of sustainable development, 6 symbols in the dimension of metamaterialism, 9 symbols in the dimension of attention to local production, 29 symbols in the dimension of fair distribution of goods, 13 symbols in the dimension of support for domestic production, 26 symbols in the dimension of Saving in the consumption of goods and services and 21 symbols in the dimension of observance of justice in the exchange. On the whole, 129 symbols related to the economic dimension of responsibility were identified in the political knowledge training book. Also, the fair dimension of goods has the highest weight (0.41) and the component of metamaterialism has the lowest weight (0.11).



Table 3 – Frequency distribution and normal data of the economic dimension of responsibility in the book "teaching political knowledge"

economical dimension of responsibility	Frequency	%
Sustainable Development	25	%0.38
Metamaterialism	6	%0.11
Attention to local products	9	%0.21
Fair distribution of goods	29	%0.41
Supporting domestic production	13	%0.25
Saving in the consumption of goods and services	26	%0.39
Fairness in exchange	21	%0.34
Total	129	-----

According to Table 4, the attention paid to the social component of responsibility in the applied economics book was as follows: 26 symbols in the dimension of moral responsibility, 18 symbols in the dimension of Humanitarianism, 31 symbols in the dimension of compliance with laws, 12 symbols in the dimension of citizenship rights, 33 symbols in the dimension of people's freedom, 35 symbols in the dimension of social justice and 24 symbols in the dimension of responsibility towards others. Totally, 170 symbols related to the social dimension of responsibility were identified in the applied economics book. Based on this, the dimension of social justice has the highest weight (0.57) and Humanitarianism has the lowest weight (0.23).

Table 4 – Frequency Distribution of normal data of the social dimension of responsibility in the book "applied economics"

Dimensions and concepts related to the Social dimension of responsibility	Frequency	%
Moral responsibility	26	%0.37
Humanitarianism	12	%0.23
Obey the rules	31	%0.47
Citizenship rights	18	%0.31
People's freedom	33	%0.51
social justice	35	%0.57
Responsibility towards others	24	%0.39
Total	170	----

The results of table 5 indicate that the attention paid to the environmental responsibility in the applied economics book is as follows: 31 symbols in the dimension of in the dimensions of socially responsible behaviour, 19 symbols in the dimension of waste

recycling, 19 symbols in the dimension of green consumption, 28 symbols in the dimension of reducing the ecological footprint is, 7 symbols in the dimension of Planting seedlings and trees, 27 symbols in the dimension of activity in environmental institution 37 symbols in the dimension of attention to the environment and 31 symbols in the dimension of not harming the environment. On the whole, 188 symbols related to the environmental dimension of responsibility were identified in the applied economics book. Also, attention to the environment had the highest weight (0.51) and Planting seedlings and trees had the lowest weight (0.14).

Table 5 – Frequency Distribution and normal data of the environmental dimension of responsibility in the book "applied economics"

Dimensions and concepts related to the environmental dimension of responsibility	Frequency	%
Socially responsible behaviors	31	% 0.43
recycling	8	%0. 17
green consumption	19	%0. 31
Reducing the ecological footprint	28	%0. 42
Planting seedlings and trees	7	%0.14
Activities in environmental institutions	27	%0.39
Attention to the environment	37	%0.51
not harming the environment	31	%0.44
Total	188	-----

Table 6 – Frequency Distribution of normal data regarding the economic dimension of responsibility in the book "applied economics"

Dimensions and concepts related to the economic dimension of responsibility	Frequency	%
Sustainable Development	42	%0.53
Metamaterialism	12	%0.24
Attention to local products	38	%0.50
Fair distribution of goods	48	%0.64
Supporting domestic production	52	%0.68
Saving in the consumption of goods and services	55	%0.71
Fairness in exchange	45	%0.57
Total	293	----

As table 6 shows, the attention paid to the economic component of responsibility in the book of applied economics was as follows: 42 symbols in the dimension of sustainable development, 12 symbols in the dimension of metamaterialism, 39 symbols in the dimension of attention to local production, 48 symbols in the dimension of fair distribution of goods, 52 symbols in the dimension of support for domestic production, 55 symbols in the dimension of saving consumption of goods and services and 45 symbols in the dimension of fairness in exchange. Totally, 293 symbols related to the economic dimension of responsibility were identified in the applied economics book. The data analysis also indicated that saving in consumption of goods and services has the highest weight (0.71) and the component of the metamaterialism has the lowest weight (0.24).

Table 7 – Distribution Frequency of normal data regarding the social component of responsibility in the book "organization and management"

Dimensions and concepts related to the social dimension of responsibility	Frequency	%
Moral responsibility	47	%0.67
Humanitarianism	42	%0.58
Obey the rules	40	%0.55
Citizenship rights	33	%0.43
People's freedom	28	%0.39
social justice	39	%0.54
Responsibility towards others	44	%0.60
Total	173	-----

The results of table 7 show that the attention paid to the social component of responsibility in the organization and management book is as follows: 47 symbols in the component of moral responsibility, 42 symbols in the component of philanthropy, 40 symbols in the component of compliance with laws, 33 symbols in the component of civil rights, 28 symbols in the component of people's freedom, 39 symbols in the component of social justice and 44 symbols in the component of responsibility towards others. Totally, 273 symbols related to the social dimension of responsibility were identified in the book of organization and management. Also, the dimension of social responsibility has the highest weight (0.67) and the freedom of people has the lowest weight (0.39).

The results of table 8 also indicate that the attention to the environmental responsibility in the organization and management book are as follows: 33 symbols in the dimensions of socially responsible behavior, 24 symbols in the dimensions of waste recycling,

17 symbols in the dimensions of green consumption, 27 symbols in the dimensions of reducing the ecological footprint, 11 symbols in the dimensions of planting seedlings and trees , 19 symbols in the dimensions of activity in environmental institutions, 31 symbols in the dimensions of attention to the environment, 15 symbols in the dimensions of not harming the environment were extracted. Totally, 177 symbols related to the environmental dimension of responsibility were identified in the book of organization and management. According to the results, socially responsible behaviors have the highest weight (0.55) and planting seedlings and trees has the lowest weight (0.23).

Table 8 – Distribution Frequency and normal data regarding the environmental component of responsibility in the book "organization and management"

Dimensions and concepts related to the environmental dimension of responsibility	Frequency	%
Socially responsible behaviors	33	%0.55
recycling	24	%0.38
green consumption	17	%0.29
Reducing the ecological footprint	27	%0.41
Planting seedlings and trees	11	%0.23
Activities in environmental institutions	19	%0.32
Attention to the environment	31	%0.48
not harming the environment	15	%0.29
Total	177	----

As Table 9 shows, the attention paid to the economic component of the responsibility of the organization and management book are as follows: 35 symbols in the dimensions of sustainable development, 5 symbols in the dimensions of metamaterialism, 27 symbols in the dimensions of attention to local production, 25 symbols in the dimensions of fair distribution of goods, 32 symbols in the dimensions of support for domestic production, 37 symbols in the dimensions of saving in the consumption of goods and services and 29 symbols in the dimensions of the observance of justice in the exchange. Totally, 190 symbols are related to the economic dimension of responsibility in the book "economy of organization and management". According to this table, the dimension of saving in consumption of goods and services has the highest weight (0.58) and the component of metamaterialism has the lowest weight (0.11).

Table 9 – Frequency distribution of attention to the economic dimension of responsibility in the book " organization and management"

Dimensions and concepts related to the economical dimension of responsibility	Frequency	%
Sustainable Development	35	%0.51
Metamaterialism	5	%0.11
Attention to local products	27	%0.39
Fair distribution of goods	25	%0.37
Supporting domestic production	32	%0.48
Saving in the consumption of goods and services	37	%0.58
Fairness in exchange	19	%0.42
Total	190	----

In Table 10, the information load and the importance coefficient of political knowledge, applied economics, and organization and management books are compared in the social component of social responsibility. According to the results, the information load and the importance coefficient of the social dimension of social responsibility in "organization and management" book is more than that of " applied economics and teaching political knowledge" books, and also the information load and the importance coefficient of the social dimension of social responsibility in the book "teaching political knowledge" is more than the book "applied economics".

Table 10 – Load information and importance coefficient of the books "political knowledge, applied economics and organization and management" in terms of the social component of social responsibility

Social dimension of responsibility	Political knowledge education		Applied economics		Organization and management	
	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient
Moral responsibility	0.57	0.07	0.58	0.07	0.89	0.16
Humanitarianism	0.65	0.08	0.45	0.06	0.78	0.12
Obey the rules	0.74	0.10	0.69	0.08	0.75	0.11
Citizenship rights	0.57	0.07	0.50	0.07	0.64	0.09
People's freedom	0.79	0.12	0.71	0.09	0.61	0.08
social justice	0.70	0.09	0.79	0.11	0.73	0.11
Responsibility towards others	0.68	0.08	0.61	0.08	0.81	0.14
Total	0.470	0.61	0.433	0.56	0.521	0.81

Table 11 – Information load and importance coefficient of "political knowledge, applied economics and organization and management" books in terms of the environmental component of social responsibility

environmental dimension of responsibility	Political knowledge education		Applied economics		Organization and management	
	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient
Socially responsible behaviors	0.67	0.11	0.64	0.09	0.76	0.13
recycling	0.28	0.05	0.38	0.07	0.61	0.11
green consumption	0.51	0.08	0.52	0.08	0.49	0.07
Reducing the ecological footprint	0.54	0.09	0.64	0.10	0.63	0.09
Planting seedlings and trees	0.26	0.05	0.36	0.06	0.44	0.07
Activities in environmental institutions	0.72	0.12	0.63	0.09	0.52	0.08
Attention to the environment	0.60	0.09	0.74	0.12	0.71	0.12
not harming the environment	0.33	0.06	0.65	0.11	0.62	0.09
Total	0.391	0.65	0.456	0.72	0.478	0.76

In Table 11, the information load and the importance coefficient of the political knowledge, applied economics and organization and management books in the environmental component of responsibility are compared. According to the results, the information load and the importance coefficient of the environmental dimension of social responsibility in "organization and management" book is more than "applied economics and the education of political knowledge" books, and also the information load and the importance coefficient of the environmental dimension of social responsibility of the book "applied economics" is more than the book " political knowledge education". Table 12 also compares the information load and the importance coefficient of "teaching the political knowledge, applied economic and

organization and management education" books in the economic component of social responsibility. According to the results, the information load and the importance coefficient of the economic dimension of social responsibility in the book "applied economics" is more than the books "organization and management and the education of political knowledge", and also the information load and the importance coefficient of the economic dimension of social responsibility in the book "organization and management" is more than the book "education of political knowledge".

Table 12 – Information load and importance coefficient of "political knowledge, applied economics and organization and management" books in terms of the economic component of social responsibility

economic dimension of responsibility	Political knowledge education		Applied economics		Organization and management	
	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient	Information load	importance coefficient
Sustainable Development	0.59	0.09	0.76	0.12	0.73	0.12
Metamaterialism	0.30	0.06	0.45	0.08	0.32	0.07
Attention to local products	0.42	0.07	0.73	0.11	0.60	0.09
Fair distribution of goods	0.63	0.10	0.87	0.16	0.59	0.08
Supporting domestic production	0.48	0.08	0.91	0.18	0.69	0.11
Saving in the consumption of goods and services	0.62	0.09	0.94	0.19	0.79	0.12
Fairness in exchange	0.56	0.08	0.79	0.13	0.65	0.11
Total	0.360	0.57	0.545	0.97	0.437	0.70



Table 13 also compares the values of the importance coefficient of social responsibility and its dimensions in books "political knowledge, applied economics, and organization and management". According to the results, social responsibility in the book "organization and management (with a coefficient of 2.27) is considered more than other books (teaching political knowledge and applied economics). Also, social responsibility in the "applied economics" book (with a coefficient of 2.25) was more than the "political science education" book (with a coefficient of 1.83). Totally, the results showed that in these books, the economic dimension of responsibility (with a coefficient of 2.24) has been given much more attention, while its social dimension (with a coefficient of 1.98) has been rarely considered.

Table. 13 – The importance coefficient of social responsibility and its dimensions in the books "political knowledge, applied economics and organization and management"

dimensions of social responsibility	importance coefficient			Total
	Political knowledge education	Applied economics	Organization and management	
Social dimension	0.61	0.56	0.81	1.98
Environmental dimension	0.65	0.72	0.76	2.13
Economic dimension	0.57	0.97	0.70	2.24
Total (social responsibility )	1.83	2.25	2.27	

## Discussion and conclusion

According to the results, the teaching-learning media, textbooks are of special importance and they facilitate the learning process and the direction and topic of learning are explained through them. In addition to having written messages and images, textbooks have goals that are determined by the planners and make it easier for students to achieve the educational goals. Therefore, if the elements and components of the textbooks are in line with the educational goals, they will be able to play their facilitating role (Noorian, 2017). In answering to the question that to what extent the social dimension of social responsibility has been considered in Austrian textbooks, it should be said that the social dimension of social responsibility shows a low level of attention compared to other components (economic and environmental components). Of course, the social category has been discussed in terms of concepts like moral responsibility, humanitarianism, compliance with laws, citizenship rights, freedom of individuals, social justice and responsibility towards others in the "political knowledge, applied economics, and organization and management" books. The environmental dimension of social responsibility, compared to other components (economic and social components) has been considered on an average level. In this regard, concepts such as socially responsible behaviors, recycling, green consumption, reducing the ecological footprint,

planting seedlings and trees, activities in environmental institutions, paying attention to the environment and not harming the environment have also been discussed. Results also show that the economic dimension of social responsibility is much more concerned than other components (economic and environmental components). Concepts such as sustainable development, metamaterialism, paying attention to local productions, fair distribution of goods, supporting domestic production, saving in the consumption of goods and services and observing justice in exchange have been proposed in this regard. Also, based on the general results of the research, in the book "organization and management", the concept of social responsibility was discussed more than other books, and in the book "educating the political knowledge", the least attention was paid to this issue. In addition, the economic dimension of responsibility is more concerned in the reviewed books, and the environmental and social dimensions of responsibility are less concerned, respectively. The results show that in Austria, economic related issues have a higher place, especially in its educational system, and economic issues have more importance than other fields. In this regard, it should be acknowledged that Austria was considered one of the poorest countries in Europe after World War II, but due to the high growth economy in recent decades, it has become one of the richest countries in the world. Having an advanced economic market, skilled workforce and high level of welfare, Austria is on the same level with successful EU countries, including Germany. The economy of this country consists of three sectors: The service sector (which is the largest sector), the industrial sector and the agricultural sector (small but advanced sector). Economic growth of Austria has also improved in recent years, and it has a low unemployment rate. In terms of wealth and based on GDP per capita, it is the twelfth richest country in the world. Accordingly, in the textbooks of Austrian schools and universities, economic topics have a special place, and its youth and teenagers become economic people during their socialization process. However, as the results of this research showed, the social dimension of social responsibility in high school textbooks of Austria, compared to the environmental and economic components, has been neglected. Therefore, it should be emphasized that the educational system of any country should have a comprehensive education. That is, in addition to transferring knowledge and preparing the students for different professions, make them responsible, committed and enlightened citizens in all aspects of life, especially social fields with a superior culture that are able to accept important social responsibilities. The education system should strengthen the students at the school level and encourage and convince them to accept the social role in the future. In fact, by taking advantage of the students and engaging them with social responsibilities. In fact, improving the students' sense of social responsibility is an essential duty for the educational system. It not only encourages the students to do their own work, but they are also encouraged to serve the society. They can be equipped with cognitive skills, initiative and self-discipline and take on the social responsibility in the future.

## References

- Ascher, M. (2017). *Ethno mathematics: A multicultural view of mathematical ideas*. Routledge.
- Azmat, F. (2010). Exploring social responsibility of immigrant entrepreneurs: Do Home Country Contextual Factors play A Role?, *European Management Journal*, 28, 377-386.

Badini, Hassan. (2005). *Philosophy of civil responsibility*, Tehran: Sherkat Saham Enteshar press.

Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*, New York: Genaral Learning Press [http://www.asesib.ase.ro/mps/Bandura\\_Social Learning Theory.pdf](http://www.asesib.ase.ro/mps/Bandura_Social Learning Theory.pdf)

Bierhoff, Hans Werner. (2008). *Desirable social behaviors from the perspective of social psychology*, translated by Rezvan Sedighinejad, Tehran: Gol Azin press.

Harmon, D. K. (2005). *Black men and marriage: The impact of spirituality, religiosity, and marital commitment on marital satisfaction (Doctoral dissertation)*. University of Alabama. Alabama.

Mahn, Holbrook; John-Steiner, Vera (2002). *The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions, Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Edited by Gordon Wells, Guy Claxton, Blackwell Publishers Ltd.

Palmer, Pat, Alberti Froner, Melissa. (2007). *A guide to self-knowledge and life skills for the teenagers*, translated by Mehrdad Firouz Bakht, Tehran: Rasa press.

Scharf, Richard S. (2010). *Theory of Counseling and Psychotherapy*, translated by Mehrdad Firouzbakht, Tehran: Rasa press.

Schwartz, S.H. (1997). *Normative influences altruism*. In: Berkowitz (ED), *Advances in experimental social psychology* New York: Academic press.

Sobhaninejad, Mehdi; Fardanesh, Hashem; Ab Niki, Zahra. (2011). *Investigating the components of social responsibility in the curriculum of Iran in high school*, *Journal of New Educational Ideas*, 1, 59-106.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K, R. (2009). *Social Competence at School: Relationship between Social Responsibility and Academic Achievement*. *Reviewed Educational Research*. Vol. 61, pp 1-24.



# Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos com pelo menos um Doutor, e com a possibilidade de coautoria com Mestres e graduados.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pela plataforma da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível online. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, requerer modificações aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

## 1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento\\_diversidade%2Fuser](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser).

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. Serão aceitos artigos com até 4 (quatro) autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

## 2. **Resumo e abstract**

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português. O resumo em língua inglesa é requisito OBRIGATÓRIO para apreciação do artigo.

A digitação do resumo deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 10, espaço simples entre linhas.

## 3. **Texto completo do artigo**

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 15 a 25 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior e Direita com 2,0 cm, e Esquerda e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todos os autores citados no corpo do texto deverão ser devidamente referenciados no final do artigo.

## 4. **Resenha**

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

## Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT

### a) Citação literal com até três linhas:

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

### b) Citação literal, com mais de três linhas:

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 11 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

## 5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

*Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

*Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

*Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

*Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

**DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

*Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:*

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

***Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:***

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: \_\_\_\_\_. **História do Amapá**, 1<sup>o</sup> grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: \_\_\_\_\_. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

***Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:***

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.



***Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:***

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/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.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

*Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:*

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

*Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:*

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

**Referência**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

## *Guidelines for publication*

The Journal *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, but also from Doctoral students and Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors and Professors.

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's platform. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

### **1. Article submission**

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, "*Transferência do manuscrito*", the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called "*Metadados da submissão*", it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

## **2. Abstract**

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 10, single spacing between lines.

## **3. Full text paper**

- a) *Extension*: the papers should have between 15 to 25 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 12, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 2,0 cm (right and top) and 3,0 cm (left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 6023 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT).

## **4. Review**

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.



Números anteriores:

Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética

- v. 1, n. 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores
- v. 1, n. 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento
- v. 2, n. 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade
- v. 2, n. 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre
- v. 3, n. 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento
- v. 3, n. 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre
- v. 4, n. 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde
- v. 4, n. 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre
- v. 5, n. 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade
- v. 5, n. 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre
- v. 6, n. 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre
- v. 6, n. 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre
- v. 7, n. 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade
- v. 7, n. 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre
- v. 8, n. 15, janeiro a julho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade
- v. 8, n. 16, julho a dezembro de 2016 – Tema Livre
- v. 9, n. 17, janeiro a junho de 2017 - Tema Livre
- v. 9, n. 18, junho a setembro de 2017 – Dossiê Educação e Tecnologias no Ensino e Aprendizagem: Reflexões e Possibilidades
- v. 9, n. 19, outubro a dezembro de 2017 - Tema Livre
- v. 10, n. 20, janeiro a abril de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 21, maio a agosto de 2018 – Tema Livre
- v. 10, n. 22, setembro a dezembro de 2018 – Tema Livre
- v. 11, n. 23, janeiro a abril de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 24, maio a agosto de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 25, setembro a dezembro de 2019 – Tema Livre
- 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
- v. 13, n. 30, maio a agosto de 2021 – Tema Livre
- v. 13, n. 31, setembro a dezembro de 2021 – Tema Livre
- v. 14, n. 32, janeiro a abril de 2022 – Tema Livre
- v. 14, n. 33, maio a agosto de 2022 – Tema Livre



# Presença Lassalista de Edu



## AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxtlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

## AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle - RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade La Salle Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela

Peru

15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Peru
16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Peru

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

## AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

## EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

## ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien Africa (CELAF) - Costa do Marfim

## ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

## ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina



# cação Superior no Mundo



Associação Internacional  
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

**La Salle**

UNIVERSITIES

# LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

[www.ialu.net](http://www.ialu.net)

**0800 709 3773**  
[www.unilasalle.edu.br/rj](http://www.unilasalle.edu.br/rj)



**UniLaSalle**   
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa  
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030