

Prospectiva (Frutal).

Universidade de ideias volume 6.

Otávio Luiz Machado (Org.).

Cita:

Otávio Luiz Machado (Org.) (2016). *Universidade de ideias volume 6*.
Frutal: Prospectiva.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.oficial/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVe9/WhA>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Otávio Luiz Machado (Org.)

Universidade de ideias volume 6



Otávio Luiz Machado (Org.)

**Universidade de ideias:
volume 6**

**Frutal-MG
Editora Prospectiva
2016**

∠

Copyright 2016 by Editora Prospectiva

Capa: Jéssica Caetano

Revisão: Os autores.

Edição: Editora Prospectiva

Editor: Otávio Luiz Machado

Assistente de edição: Jéssica Caetano

Conselho Editorial: Antenor Rodrigues Barbosa Jr, Flávio Ribeiro da Costa, Leandro de Souza Pinheiro, Otávio Luiz Machado e Rodrigo Portari.

Contato da editora: editoraprospectiva@gmail.com

Página: <https://www.facebook.com/editoraprospectiva/>

Telefone: (34) 99777-3102

Correspondência: Caixa Postal 25 – 38200-000 Frutal-MG

Universidade de ideias (volume 6) / org. Otávio Luiz Machado. – Frutal:
Prospectiva, 2016.
250 p.

ISBN: 978-85-5864-050-3

1. Ciências Humanas. 2. Ciências Sociais Aplicadas.

I. Machado, Otávio Luiz Machado.

SUMÁRIO

Apresentação.....	06
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Otávio Luiz Machado.....	07
---------------------------------	-----------

ÁREA DE SOCIAIS APLICADAS.....	09
---------------------------------------	-----------

Os Direitos Humanos e seus destinatários: a correta aplicação do conceito

Guilherme Vitor de Gonzaga Camilo.....	10
---	-----------

O plano de negócios como ferramenta na definição de viabilidade da empresa

Maria Júlia Genes Correia, Carlos Alípio Caldeira e Marildo Domingos da Silva.....	42
---	-----------

Método APAC de ressocialização: Um estudo sob o prisma do garantismo penal resumo

Thaís Maria Rocha Lemos e Rafael Baltazar Gomes dos Santos.....	72
--	-----------

Análise do ensino brasileiro e o analfabetismo funcional: o papel do Direito na vida das pessoas
Luís Henrique Bortolai.....106

ÁREA DE HUMANAS.....145

A formação humana pensada a partir da participação da criança autista nas aulas de educação física escolar
Jenifer Lourenço Borges Vieira.....146

Ambientes de aprendizagem e a formação docente
Ana Paula Martins Corrêa Bovo.....174

Mapeando os artigos científicos referentes ao PIBID: análises das principais temáticas levantadas no campo
Gleicyane Ferraz de Almeida e Camila Lopes Cravo Matos.....189

Educação infantil e sexualidade
Walquíria Pimenta Lacerda.....224

Por uma educação emancipatória: vínculos sociais e inclusão escolar na Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira (EEMJO) na cidade de Frutal
Otávio Luiz Machado.....242

APRESENTAÇÃO

Otávio Luiz Machado¹

O 6º volume da coletânea **Universidade de Ideias** traz trabalhos das áreas de sociais aplicadas e humanas, o que mais uma vez contribui para avançar a divulgação da produção acadêmica (especialmente da UEMG).

A qualidade e a diversidade dessa produção divulgada sendo publicizada contribui para o fortalecimento do trabalho de pesquisa universitária, considerando que a comunicação científica é o canal adequado para se fazer chegar à sociedade uma parte daquilo que é desenvolvido por inúmeros estudantes, professores e pesquisadores.

Como editor e professor que navega nesse universo de pesquisas e publicações, então fica mais uma vez o incentivo e o respeito aos que se somam ao nosso trabalho de divulgação científica e popularização da ciência!

¹ Professor da UEMG – Unidade Frutal. É editor da Editora Prospectiva.

Introdução

O 6º volume na coletânea **Universidade de Ideias** abrange as áreas de sociais aplicadas e humanas trazendo uma série de trabalhos nas áreas de Direito, Administração e Educação, principalmente com temáticas muito pertinentes nas respectivas áreas: direitos humanos, planos de negócios, ressocialização, analfabetismo funcional, educação inclusiva, aprendizagem, formação de professores.

Como sabemos do esforço de cada autor e autora no seu respectivo campo do conhecimento, assim acreditamos que muitos trabalhos dialogam entre si mesmo em áreas aparentemente “distantes” entre si, o que fortalece o caráter interdisciplinar e interinstitucional visando aproximar saberes, experiências e autores.

Num universo de aprendizados e trocas constantes que exigem de cada um de nós o acesso a um conjunto maior de conhecimento, a coletânea **Universidade de Ideias** cumpre o papel de aproximar pessoas, difundir trabalhos e promover o acesso livre sem nenhum tipo de barreira.

Se estamos conseguindo a cada nova chamada pública despertar o maior número de interessados em publicar seus trabalhos, logo a experiência aponta que a iniciativa ganhou importância, o que aponta para a necessidade de sempre inovarmos e renovarmos o que precisar para que expectativas sejam atendidas para que a contribuição pretendida com as obras seja alcançada.

Vamos adiante!

Professor Otávio Luiz Machado

ÁREA DE SOCIAIS APLICADAS

OS DIREITOS HUMANOS E SEUS DESTINATÁRIOS: A CORRETA APLICAÇÃO DO CONCEITO

Guilherme Vitor de Gonzaga Camilo²

RESUMO: Este artigo analisa o conceito do Direito Internacional dos Direitos Humanos com o intuito de responder quem são os seus destinatários. A construção do conhecimento científico deve ter bases sólidas, para que assim não seja mera manifestação de um senso comum ou de expressões opinativas. Nesse intuito, o presente trabalho promove um estudo epistemológico do desenvolvimento do Direito Natural, utilizando o método histórico e comparativo, para verificar que este conceito se adéqua ao conceito de Direitos Humanos contemporaneamente utilizado e responder o questionamento acerca dos destinatários destes direitos. Por fim, demonstra-se o atual papel dos Direitos Humanos em nossa sociedade e o papel do Estado em sua garantia e efetivação.

PALAVRAS CHAVES: Direitos Humanos; Filosofia do Direito; Direito Natural; Epistemologia; Estado de Direito.

²Mestrando em Direito Internacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsista CAPES). Especialista em Direito Internacional pelo Centro de Direito Internacional. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Viçosa.

1 Introdução

Na presente década, a sociedade brasileira tem sofrido uma série de atos violentos que levantam perguntas acerca da função e aplicação dos Direitos Humanos. Inflados pelo sentimento de revanchismo e indignação, foram realizados diversos protestos veiculados na mídia, seja televisiva ou internet, sob palavras de ordem como “Direitos Humanos para humanos direitos”.

Diante do contexto em que se insere a população brasileira, em que não só as palavras, como as práticas realizadas por indivíduos que foram além de seus limites de ação, ferem os Direitos Humanos de outrem, é necessário que se realize o resgate sobre o sentido filosófico dos Direitos Humanos, isto é, a construção epistemológica desse ramo do Direito com o intuito de aclarar a matéria.

O pensamento científico deve ser sistematizado para que possa ser exposto. Para que adquira o senso de validade, é necessário que passe primeiramente pela autocrítica, diferenciando-se assim do senso comum. Com este intuito, utiliza-se dos métodos histórico e comparativo.

O método histórico, comumente utilizado no estudo do Direito Internacional, é responsável pela retomada de conceitos utilizados através do tempo para compreender a sua função na sociedade atual.

(...) o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações³.

Por sua vez, o método comparativo estabelece um critério de comparação entre os conceitos. Assim, o método não é formado apenas pelas duas partes em análise, mas também por uma

³ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003. p. 106.

terceira correspondente ao estabelecimento de um critério comparativo. Conforme Lakatos e Marconi, “(...) o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais. Constitui urna verdadeira ‘experimentação indireta’.”⁴

No presente caso, objetiva-se verificar se os conceitos de Direito Natural e Direitos Humanos historicamente desenvolvidos se encaixam, ou seja, se o conceito que hoje temos desenvolvido de Direitos Humanos pode ser apontado como integrante do Direito Natural. A verificação desta hipótese nos permite responder quem são os destinatários dos Direitos Humanos e comprovar, ou refutar, os comentários que tem sido propagados em nossa sociedade.

Desta forma, busca-se uma retomada que permita alcançar a definição epistemológica dos Direitos Humanos, através do desenvolvimento histórico do tema, traçando um paralelo com o conceito de Direito Natural, verificando seu atual papel na sociedade, respondendo por fim a que e a quem se destinam os Direitos Humanos.

⁴ Idem, p.107.

2 Origem e desenvolvimento do direito natural

Primeiramente, insta esclarecer que o conceito de Direito Natural alterou-se conforme a evolução histórica da humanidade e que neste trabalho serão abordadas a visão aristotélica, de São Tomás de Aquino e jus naturalista para traçar um paralelo com os Direitos Humanos. Como será tratado adiante, independente da visão utilizada, e este fato que justifica e permite que não sejam abordadas todas as visões sobre o Direito Natural, o conceito possui um núcleo imutável que mantém sua coesão através dos períodos históricos.

O Direito Natural, ao contrário do direito positivado, não depende de uma convenção que o estabeleça, este é preexistente, independente e acessível pelo exercício da razão. Não necessita assim da intervenção humana para que seja aplicável. A essência humana é a própria motivação pela qual esta categoria de direitos se faz presente. Conforme Celso Lafer, o Direito Natural “tem como pressuposto a ideia de imutabilidade de certos princípios, que escapam à História, e a

universalidade destes princípios, que transcendem a Geografia”⁵.

A ideia de um direito baseado na razão, e por isso geograficamente independente, permite que através dele haja uma noção universal sobre as condutas aceitáveis ou não, trazendo uma ideia de justiça atrelada a si.

O conceito de Direito Natural nos é apresentado por Aristóteles em sua obra “Retórica”⁶. O citado filósofo se utiliza da Tragédia de Antígona para explicitar a existência de um direito supra convencional, que inclusive permitiria a desobediência da lei positivada, na medida em que teria maior importância que este último.

Na Antígona, a personagem principal desobedece a lei da pólis para agir segundo a lei natural. Há uma fundamentação no direito imutável, natural, que torna o ato praticado, mesmo que

⁵ LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos : um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo : Companhia das Letras, 1988, p. 16.

⁶ FONSECA, Tania Schneider da. **Aristóteles e o Direito Natural na Retórica**. Kínesis, Vol. V, nº 09, Julho 2013, p. 01. Disponível em:<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/tania_fonseca.pdf>. Último acesso em: 08 julho 2016.

proibido pela lei imposta pelo soberano, justo⁷. Ainda que se desobedeça a lei particular, a lei comum, como pode ser definida a lei advinda do Direito Natural, autoriza que Antígona aja daquela maneira. Seus atos seriam então justos por natureza⁸.

O Direito Natural seria superior a um direito positivo devido ao caráter imutável e universal (o Direito Natural seria um direito comum a todos por ser revelado pela razão humana, e, portanto um direito comum, em oposição ao direito positivo, fruto da criação humana, e por isso particular). Volta-se à ideia de um direito dado, preexistente, que assim justifica sua obediência superior.

De fato, este, por ser um *jus in civite positum*, caracteriza-se pelo particularismo de sua localização no tempo e no espaço. Diferencia-se, portanto, do Direito Natural pelos seus princípios e jurisdição e pelo seu valor, pois o Direito Natural, ao contrário do Direito

⁷ LAFER, Celso. Op. Cit. p.35.

⁸ MAGALHÃES, Daniel Alves. **A questão do Direito Natural em Aristóteles.** 2012, p. 02. Disponível em: <<http://direito.mauriciodenassau.edu.br/files/2012/08/Artigo-A-questao-do-Direito-Natura-em-Aristotelesl.pdf>>. Último acesso em: 08 julho 2016.

Positivo, seria comum a todos e, ligado à própria origem da humanidade, representaria um padrão geral, a servir como ponto de Arquimedes na avaliação de qualquer ordem jurídica positiva⁹.

O justo e o positivo, partindo-se da ideia apresentada de Direito Natural, podem ou não coincidir. Na medida em que o Direito Natural é a expressão da justiça, pois revelado pela razão, partindo do pressuposto que a justiça é atingida pela razão, aquele direito positivado que discordar do Direito Natural se pautará na injustiça. O Direito Natural serve então como medida de justiça do direito posto.

O sistema de valores do Direito Natural existe, no entanto, para exercer uma função de controle em relação ao Direito Positivo. Daí a possibilidade de um dualismo entre o respeito à justiça e o respeito à lei, configurado no

⁹ LAFER, Celso. Op. Cit. p.36.

diálogo entre Creonte e Antígona citado por Aristóteles¹⁰.

Na visão Aristotélica, o direito posto deveria coincidir com o Direito Natural e, por isso, haja vista a relação da razão e sabedoria, o Estado deveria ser governado por aquele indivíduo que detivesse a sabedoria prática¹¹.

Dizer que há um Direito Natural e um Direito Positivo, não implica na existência de dois sistemas jurídicos, ambos participam do mesmo sistema jurídico vigente, diferente de uma visão jusnaturalista.

(...) É, então, claro que para Aristóteles o Direito Natural é um direito verdadeiro, um tipo de direito vigente, junto com outro tipo, que é o direito positivo. O Direito Natural não é, portanto, um princípio abstrato, uma idéia ou ideal, um valor ou coisa semelhante; é simplesmente um direito (uma coisa devida em

¹⁰ LAFER, Celso. Op. Cit. p.36.

¹¹ MAGALHÃES, Daniel Alves. Op. Cit. P.12

justiça), uma espécie ou tipo particular de direito.

Não se trata de dois sistemas jurídicos diferentes e paralelos. Só há um sistema jurídico em cada sociedade, qual seja, o sistema vigente. Em relação ao sistema vigente, o Direito Natural e o direito positivo são partes. Trata-se da concepção clássica do Direito Natural.¹²

O pensamento aristotélico pode ser considerado como parte de uma revolução na maneira de se interpretar e aplicar as leis postas pelos governantes à sociedade. Alterou-se a visão da sociedade sobre as leis, refutando-se as injustiças que poderiam ser trazidas pela norma posta¹³. É neste ponto que se insere a Antígona.

Com o desenvolvimento histórico, o Direito Natural foi interpretado, durante certo período, como fruto da expressão divina, como revela o pensamento

¹² HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**, 2008 apud PERNAMBUCO, Silvia Collares. Direito Natural. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10785&revista_caderno=15#_ftn5>. Último acesso em: 08 julho 2016.

¹³ MAGALHÃES, Daniel Alves. Op. Cit. P. 12.

desenvolvido por São Tomás de Aquino. Segundo o referido filósofo, o Direito Natural é inspirado na Lei Aeterna, criada por Deus. Destarte, o Direito Natural é também expressão divina e por isso soberana, capaz de trazer dignidade aos indivíduos¹⁴. Apesar do caráter divino, entende-se que a lei natural é evidenciada pela razão, e por isso não há o distanciamento entre Direito Natural e razão¹⁵.

Por ser a lei natural proveniente de disposição divina, eterna, ela é soberana, participando assim do absoluto poder de Deus, não cabendo ao homem modificá-la, anulá-la, nem desconhecê-la. O próprio Deus a promulga para todos os homens, ao torná-la por estes

¹⁴ SHELTON, Dinah. **The Oxford Handbook of International Human Rights Law**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p.175.

¹⁵ A lei natural é uma *operação da razão* (um ato de conhecimento da razão), que para Aquinate é de evidência. Cada preceito da lei natural é captado mediante um ato de razão, e, como a razão pode errar, os homens concretos podem cair em erros sobre algum ou alguns preceitos naturais; por isso, embora a lei natural seja universal, o conhecimento concreto de certos preceitos pode não ser. HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**, 2008 apud PERNAMBUCO, Silvia Collares. Direito Natural. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10785&revista_caderno=15#_ftn5>. Último acesso em: 08 julho 2016..

conhecidos na sua natureza racional. O Direito Natural não é apenas absolutamente soberano, como ainda imutável, pois participada imutabilidade das normas divinas e também da imutabilidade da natureza humana. Por isso, concluirá o Angélico: “Se alguma coisa por si mesma se opõe ao Direito Natural, a vontade humana não a pode tornar justa, como, por exemplo, se for determinado ser lícito furtar ou cometer adultério”¹⁶

Passando-se ao pensamento jusnaturalista, há uma dissociação entre Direito Natural e o divino. A secularização do Direito Natural não modificou seu caráter imutável, universal, justo e soberano, servindo como referência para o direito posto. Há a ideia de dois sistemas jurídicos coexistentes, o direito posto e o Direito Natural. O primeiro é advindo das leis positivadas, enquanto o segundo é fruto da razão humana, servindo assim um de exemplo para o outro.

¹⁶ MOURA, Odilão. **A doutrina do Direito Natural em Tomás de Aquino.** Disponível em: <http://bd.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/644/1/D2v1682004.pdf>. Último acesso: 03 de julho de 2016.

Este pensamento pode ser verificado tanto nas obras de Hugo Grotius quanto Francisco Suárez.

The teachings and writings of Suárez stressed that all human promulgation of positive law must be based on the natural law that governs all creation. Since all men are created equal, He argued, this precluded any patriarchal theories of government or any exaggerated claims by kings of divine rights that gave them unlimited power to do whatever they wished, including how they launched or fought wars.¹⁷

Ainda que o conceito de Direito Natural tenha sofrido modificações ao longo da história da humanidade, seja uma visão divina deste Direito em São Tomás de Aquino, ou uma visão jusnaturalista, resta em comum ser este considerado como um direito acima do positivado pelas práticas humanas, universal e aplicável em razão da essência humana.

¹⁷ SHELTON, Dinah. The Oxford Handbook of International Human Rights Law. Oxford: Oxford University Press, 2013, p 177.

A totalidade de tais obrigações jurídicas válidas antes e acima do Direito Positivo chama-se, entre os gregos, o “justo por natureza” em oposição ao Direito Posto. No latim, fala-se de um Direito Natural (*ius naturae*) e diante do estreitamento moderno do conceito de lei, até tornar-se um respeitável termo de ciência natural, fala-se também de lei da natureza (*lex naturae*). Ao lado disto, a partir da modernidade, fala-se de Direito Divino (*ius divinum*) e da lei eterna (*lex aeterna*) e, desde o Iluminismo, também se fala de um Direito da Razão. Assim, o Direito Natural é entendido num sentido amplo, como conceito abrangente de todos os engajamentos suprapositivos da práxis humana¹⁸.

Desta forma, resta explícito a existência durante todo o desenvolvimento histórico de um núcleo que caracteriza o Direito Natural como aquele supra positivo e universal capaz de assegurar a dignidade humana pelo simples caráter humano.

¹⁸ MAGALHÃES, Daniel Alves. Op. Cit. P.04

3 O desenvolvimento dos direitos humanos

Inicialmente, tendo em vista o propósito deste artigo, é necessário conceituar os Direitos Humanos como são contemporaneamente aplicados pela doutrina. Segundo André de Carvalho Ramos, os Direitos Humanos carregam em si os elementos de essencialidade, universalidade, superioridade normativa e reciprocidade que garantem a dignidade humana¹⁹.

Os direitos humanos representam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais. A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, por meio da inscrição desses direitos no rol de direitos protegidos nas Constituições e tratados, ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expreso –

¹⁹ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo : Saraiva, 2014, p.25.

é indispensável para a promoção da dignidade humana.²⁰

Conforme afirma Horta, o desenvolvimento dos Direitos Humanos passa por três principais períodos históricos: o mundo grego e sua relação entre direito e natureza, o mundo cristão e sua relação com o direito e por fim o mundo da razão, secularizado, que produz a atual teoria dos Direitos Humanos²¹.

A identificação desses períodos históricos demonstra a correlação dos Direitos Humanos e o Direito Natural: os momentos apontados são retratados como de grandes mudanças na ideia do Direito Natural, e conseqüentemente na estrutura base dos Direitos Humanos.

Fábio Konder Comparato assevera que já no período auge cristão o gérmen dos Direitos Humanos se apresentava:

Em suma, é a partir do período axial que, pela primeira vez na História, o ser humano passa a

²⁰ Idem.

²¹ HORTA, José Luiz Borges. **História do Estado de Direito**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, p.39.

ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes²².

A defesa dos direitos do homem pelo cristianismo é motivada pela ideia de igualdade entre os homens, baseada na existência do divino. Como se depreende, as bases apresentados do Direito Natural e dos Direitos Humanos na visão cristã é a mesma, esclarecendo a semelhança entre os conceitos²³. O mesmo ocorre com as demais concepções de Direitos

²² COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7ª ed. rev e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 18.

²³ Conforme assevera Sérgio Resende de Barros: A doutrina tradicional vê sua origem no Direito Natural, por decorrerem da própria natureza do homem como ser livre, dotado de direitos que independem da sua vontade, bem como da vontade do soberano. BARROS, Sérgio Resende de. **Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.srbarros.com.br/pt/direitos-humanos.cont>>. Último acesso em: 08 julho 2016.

Humanos e Direito Natural formuladas em outros momentos históricos.

No entanto, os argumentos até então apresentados não são suficientes para se definir a igualdade entre os conceitos, é necessário adentrar o conceito de Direitos Humanos para traçar um paralelo o conceito apresentado de Direito Natural.

Como aponta a doutrina, a simples conceituação dos Direitos Humanos é tarefa que apresenta grande dificuldade. Somam-se à difícil conceituação, a vastidão de nomenclaturas utilizadas para se referir ao mesmo conteúdo. São estes direitos também chamados de direitos fundamentais, direitos do homem, liberdades fundamentais, direitos da pessoa humana²⁴, e até mesmo direitos naturais.

A individualização de seu conteúdo define os Direitos Humanos como sendo um conjunto de valores que garantem a convivência humana, indispensáveis para a subsistência da sociedade. Conforme Comparato:

²⁴ CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. P. 05. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade_teorias_gerais_dos_direitos_fundamentais.pdf>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

Por outro lado, o conjunto dos Direitos Humanos forma um sistema, correspondente à hierarquia de valores prevalecente no meio social; mas essa hierarquia axiológica nem sempre coincide com a consagrada no ordenamento positivo. Há sempre uma tensão dialética entre a consciência jurídica da coletividade e as normas editadas pelo Estado²⁵.

Como se nota, os Direitos Humanos e o Direito Natural podem ocupar facilmente o mesmo espaço. Aliás, o Direito Natural pode, nestes casos, funcionar como base para os Direitos Humanos. Esta mesma conclusão foi realizada pela doutrina, sendo o Direito Natural apontado como sinônimo do que contemporaneamente se denomina Direitos Humanos²⁶ e como base dos Direitos Humanos, afirmando-se até mesmo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um claro exemplo deste

²⁵ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7ª ed. rev e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 18.

²⁶ FINNIS, John. **Natural Law and Natural Rights**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 215.

argumento²⁷. Esta mesma Declaração é apontada por Flávia Piovesan como o diploma que introduziu a concepção contemporânea de Direitos Humanos²⁸.

Caso não sejam positivados, os Direitos Humanos retiram seu fundamento do Direito Natural, haja vista serem universais, soberanos e acessíveis/aplicáveis pela essência humana, pois mesmo que se leve em conta a aplicação do Direito Natural pela capacidade racional humana, esta é, em síntese, parte da essência e, portanto, dignidade

²⁷ DONELLY, Jack. **Human Rights as Natural Rights**. Human Rights Quartely, vol. 4, n. 03, 1982, p. 405. Disponível em: <<http://fs2.american.edu/dfagel/www/Donnelly-HumanRightsAsNaturalRights.pdf>>. Último acesso: 08 de julho de 2016. Sobre o mesmo assunto se posiciona Dinah Shelton: (...)Finally, the early ideas of natural law and natural rights provided a necessary foundation for the whole development of subsequent international human rights law. If one accepts that all human beings can claim certain rights simply as a result of being human, then it does not matter where, when, or under what form of government these individuals live. This is precisely the foundational concept, taken from legal texts and thoughts, which had evolved up to the end of the eighteenth century, and seized upon by those delegates who wrote the monumental Universal Declaration of Human Rights (UDHR)—a document that virtually every international human rights treaty that would follow cites. SHELTON, Dinah. **The Oxford Handbook of International Human Rights Law**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 182.

²⁸ PIOVESAN, Flavia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. São Paulo: Saraiva, 2006, p.8.

humana²⁹. Destarte, como assevera André de Carvalho Ramos, “os Direitos Humanos seriam, então, os equivalentes contemporâneos dos direitos naturais”³⁰.

(...) o homem, antes de ter direitos civis que são o produto da história, tem direitos naturais que os precedem; e esses direitos naturais são o fundamento de todos os direitos civis. Mais precisamente: ‘São direitos naturais os que cabem ao homem em virtude de sua existência. A esse gênero pertencem todos os direitos intelectuais, ou direitos da mente, e também todos os direitos de agir como indivíduo para o próprio bem-estar e para a própria felicidade que não sejam lesivos aos direitos naturais dos outros.’³¹

²⁹ PINHEIRO, Adelson Antonio. **O Direito Natural como justificativa da proteção aos Direitos Humanos fundamentais no caso de omissão legislativa**. 2003. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/978/O-Direito-Natural-como-justificativa-da-protecao-aos-direitos-humanos-fundamentais-no-caso-de-omissao-legislativa>>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

³⁰ RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva. 2012, p.34.

³¹ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p.82.

Em última instância, conclui-se que, sendo o Direito Natural aplicável universalmente, devem da mesma forma ser os Direitos Humanos aplicáveis. Estes devem ser estendidos a toda pessoa, garantindo assim o exercício de direitos relativos à sua essência humana.

4 O Estado de direito e a proteção dos direitos humanos

Conforme apresentado, a conclusão lógica a que se chega é que o Estado de Direito deve buscar a proteção dos Direitos Humanos, pois estes são inerentes à essência humana.

Toma-se, portanto, a ideia de um direito pré-existente, dado, anterior mesmo à existência do Estado que é determinante para se verificar a justiça dos atos estatais: o proceder do Estado somente será justo se respeitar os direitos naturais do homem. Como afirma André de Carvalho Ramos, a ideia de um direito estabelecido pelos legisladores que

deveria ser submetido ao Direito Natural já era defendida por Hugo Grotius³².

A orientação pelo legislador acerca do Direito Natural é mesmo indispensável para que a norma tenha legitimidade³³, vez que o Direito Natural é superior e a sua contrariedade é motivo lógico de irregularidade da norma posta.

Ademais, o Direito Natural, visto aqui como próprio sinônimo dos Direitos Humanos, é argumento imprescindível para a proteção do homem no Estado, vez que impedem que o governo se utilize de práticas prejudiciais. Desta forma, o poder de legislar fica vinculado, e limitado, pelos Direitos Humanos.

Negando o Direito Natural, estará negando também que haja direitos absoluto, imprescindíveis, como por exemplo: o direito à vida, direito a liberdade, etc; estaríamos

³² RAMOS, André de Carvalho. Op. Cit, 2012. p.34,

³³ AMARAL, Sérgio Tibiriçá. HIRAI, Douglas Yoshio. **A Integração do Direito Natural pelo Direito Positivo**. Encontro de Iniciação Científica, vol. 04, n. 04, 2008, p.05. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1628/1551>>.

Último acesso: 08 de julho de 2016.

dizendo que o legislador ao criar leis pode “passar por cima” desses direitos absolutos, não impondo limite ao seu poder de legislar³⁴.

Mesmo os contratualistas apontavam que o poder do soberano é restringido pelos direitos do homem. Nesta esteira, o pensamento de Rosseau considera como motivo para quebra da associação estabelecida o desvio do dever estatal em proteger/garantir os Direitos Humanos³⁵. Hobbes e Locke também formularam suas teorias com base em direitos naturais dos indivíduos, liberdades que não poderiam ser constrangidas nem mesmo pelo soberano. Isto porque, como afirma a doutrina, não há norma mais importante do que as que consagram os Direitos Humanos.

³⁴ AMARAL, Sérgio Tibiriçá. HIRAI, Douglas Yoshio. Op. Cit., p.05. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1628/1551>.

Último acesso: 08 de julho de 2016.

³⁵ COMPARATO, Fábio Konder. **Direitos Humanos e Estado**. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/comparato/comparato3a.html>
>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

Ora, se o Estado origina-se, como pretenderam os contratualistas desde PLATÃO — para quem “os reis e os povos [...] juraram-se reciprocamente”—, de um consenso social, é preciso que ele signifique um progresso ético para a sociedade. Isso somente se dá quando o Estado assume verdadeiramente sua mais alta teleologia: eis o Estado de Direito pós-revolucionário, cuja “finalidade [...] volta a ser [como no período clássico] ética: a declaração e realização dos direitos fundamentais”.

O Estado de Direito é, assim, a forma política que confere aos direitos fundamentais primazia axiológica: não há norma jurídica mais importante que aquelas que, ao consagrarem direitos, tornam-se nucleares a todo o ordenamento jurídico.³⁶

Destarte, a relação entre Estado e Direitos Humanos se bifurca na responsabilidade estatal de garantir a efetividade dos Direitos Humanos e estes como fator limitador dos atos estatais³⁷.

³⁶ HORTA, José Luiz Borges. **História do Estado de Direito**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, p.36.

³⁷ COMPARATO, Fábio Konder. Op. Cit.

Neste contexto se insere a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) que em seu texto estabelece a necessidade do Estado buscar a consecução destes direitos.

O artigo 16 da Declaração prescreve: “Artigo 16º- Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos, nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.”³⁸”

Desta forma, ressalta-se o compromisso/necessidade dos Estados garantirem os Direitos Humanos para o próprio governo detenha legitimidade.

Baseado nas características do Direito Natural, de onde os Direitos Humanos retiram sua base, a garantia desses direitos deve ser realizada de forma universal, independente de características específicas do indivíduo, mas fundamentado em sua própria essência humana, assegurando sua dignidade.

³⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**.1948. Artigo 16. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

5 Conclusão

Conforme se depreende do exposto, Direito Natural e os Direitos Humanos possuem tamanha similitude que nos permite afirmar tratarem os conceitos do mesmo objeto. Isto é, é mesmo possível afirmar que os Direitos Humanos retirem seu fundamento do Direito Natural.

A doutrina não conseguiu definir um conceito de Direitos Humanos que o pudesse diferenciar da noção filosófica e historicamente desenvolvida de Direito Natural. Este argumento aparece exposto até mesmo na escolha de uma nomenclatura para esta figura jurídica, sendo mesmo a expressão “Direito Natural” apontada pela doutrina quando se quer referir aos Direitos Humanos.

Ademais, as características apresentadas por ambas categorias são basicamente as mesmas. Se baseiam na essência humana como fonte de direitos, sendo estes soberanos e universais.

Destarte, como o Direito Natural, os Direitos Humanos também devem ser aplicados a todos, pois a essência, entenda-se razão humana, determina que assim seja.

A questão acerca dos recipientes dos Direitos Humanos fica assim solucionada. Independente da noção que a sociedade atual tenha sobre o que é ser um “humano direito”, todos devem ser tratados como recipientes dos Direitos Humanos, não porque esta é uma concessão que se faz por bondade ou merecimento pessoal, mas sim porque o Direito pré-existente, soberano e universal, determina que assim o seja.

Neste contexto, há que se definir a obrigação do Estado. Esta se apresenta em duas vertentes: o Estado deve garantir a aplicação dos Direitos Humanos, pois a própria fundamentação de sua existência é ligada à proteção destes; o Estado deve limitar seus atos às margens estabelecidas pelo Direito Natural, Direitos Humanos, pois este é soberano.

Devem, portanto se esforçarem os governos para que os Direitos Humanos tenham sua aplicação efetiva, prezando por sua aplicação universal, e coibindo atos a eles atentatórios ou que visem realizar diferenciação acerca de seus destinatários.

6 Bibliografia

AMARAL, Sérgio Tibiriçá; HIRAI, Douglas Yoshio. **A Integração do Direito Natural pelo Direito Positivo**. Encontro de Iniciação Científica, vol. 04, n. 04, 2008. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETI_C/article/viewFile/1628/1551>.

Último acesso: 08 de julho de 2016.

BARROS, Sérgio Resende de. **Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.srbarros.com.br/pt/direitos-humanos.cont>>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade_teor_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf>. Último acesso: 03 de julho de 2014.

COLLARES, Silvia. **Direito Natural**. Disponível em:

<http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10785&revista_caderno=15#_ftn5>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7ª ed. rev e atualizada. São Paulo: Saraiva. 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. **Direitos Humanos e Estado**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/comparato/comparato3a.html>>. Último acesso: 03 de julho de 2016.

DONELLY, Jack. **Human Rights as Natural Rights**. Human Rights Quartely, vol. 4, n. 03, 1982. Disponível em: <<http://fs2.american.edu/dfagel/www/Donnelly-HumanRightsAsNaturalRights.pdf>>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

FINNIS, John. **Natural Law and Natural Rights**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

FONSECA, Tania Schneider da. **Aristóteles e o Direito Natural na Retórica**. Kínesis, Vol. V, nº 09, Julho 2013, p. 01. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasElectronicas/Kinesis/taniafonseca.pdf>>. Último acesso em: 08 julho 2016.

HORTA, José Luiz Borges. **História do Estado de Direito**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2011.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos : um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo : Companhia das Letras, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Daniel Alves. **A questão do Direito Natural em Aristóteles**. 2012. Disponível em: <<http://direito.mauriciodenassau.edu.br/files/2012/08/Artigo-A-questao-do-Direito-Natura-em-Aristoteles1.pdf>>. Último acesso em: 08 julho 2016.

MOURA, Odilão. **A doutrina do Direito Natural em Tomás de Aquino**. Disponível em: <http://bd.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/644/1/D2v1682004.pdf>. Último acesso: 03 de julho de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. 1948. Artigo 16. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

PINHEIRO, Adelson Antonio. **O Direito Natural como justificativa da proteção aos Direitos Humanos**

fundamentais no caso de omissão legislativa. 2003.

Disponível

em:

<<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/978/O-Direito-Natural-como-justificativa-da-protecao-aos-direitos-humanos-fundamentais-no-caso-de-omissao-legislativa>>. Último acesso: 08 de julho de 2016.

PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

RAMOS, André de Carvalho. Curso de direitos humanos. São Paulo : Saraiva, 2014.

RAMOS, André de Carvalho. Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional. 2ª ed. São Paulo: Saraiva. 2012.

SHELTON, Dinah. The Oxford Handbook of International Human Rights Law. Oxford: Oxford University Press, 2013.

O PLANO DE NEGÓCIOS COMO FERRAMENTA NA DEFINIÇÃO DE VIABILIDADE DA EMPRESA

Maria Júlia Genes Correia³⁹

Carlos Alípio Caldeira⁴⁰

Marildo Domingos da Silva⁴¹

RESUMO: Este trabalho é pautado na revisão bibliográfica a cerca da definição e das características do empreendedor; da discussão sobre o plano de negócios; o processo de identificação de ideias de negócios; e análise de viabilidade. Sendo a análise da viabilidade frequentemente utilizada para auferir o potencial de desenvolvimento de um empreendimento. Neste contexto a utilização da ferramenta de Plano de Negócios serve para caracterizar o empreendimento e posteriormente amparar na avaliação de viabilidade do negócio, bem como auxílio ao planejamento estratégico.

Palavras-chaves: 1. Empreendedorismo 2. Características do Empreendedor 3. Empresa Familiar 4. Análise de Viabilidade 5. Plano de Negócios

³⁹ Graduada em Administração pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), maria_julia75@hotmail.com.

⁴⁰ Docente em Administração na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) professorcaldeira@gmail.com.

⁴¹ Docente em Administração na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) marildo.prof@terra.com.br.

1 Introdução

De acordo com um estudo feito pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2013) houve um forte crescimento nas empresas optantes pelo Simples Nacional, o plano fiscal de tributação caracterizado e adequado aos empreendedores de Micro e Pequenas Empresas. Em dezembro de 2012, havia 7,1 milhões de empresas registradas nesse regime. Este número ficou 26% acima do verificado em dezembro do ano anterior. Em 2013, a expansão já havia sido de quase 30%.

Esse crescimento se deve, em partes, ao papel do empreendedor dentro das organizações. Segundo estudo realizado pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (Ibqp, Sebrae e Fgv (2013) há mais de 21,1 milhões de empreendedores no país. Por sua vez, entende-se como empreendedor a pessoa que assume o papel de agente de mudanças, criando um equilíbrio em meio à turbulência. (KIRZNER (1973) apud Dornelas (2001).

Shumpeter (1949) apud Dornelas (2005) descreve que a pessoa empreendedora não é somente aquela que analisa as oportunidades, mas sim, aquela

que sabe aproveitá-la, inserindo-as em um ambiente propício e fomentando sua utilização a partir de ferramentas e recursos apropriados.

Sendo assim, surge o Plano de Negócios, que é considerado por Alfaiate (2010) uma ferramenta de gestão do empreendedor e de fundamental importância a qualquer empresa, visto que analisa de forma holística as principais características da mesma, influenciando diretamente na decisão de investimentos por parte dos *stakeholders*.

Biagio (2012) retrata a importância de um Plano de Negócios nas empresas:

“Permite avaliar os riscos e identificar soluções; definir os pontos fracos e fortes da empresa em relação aos concorrentes; conhecer as vantagens competitivas da empresa; identificar aquilo que agrega valor para o cliente; planejar e implantar uma estratégia de marketing voltada ao cliente-alvo; estabelecer metas de desempenho para a empresa e avaliar investimentos; identificar as necessidades de absorção de novas tecnologias e novos processos de fabricação; e calcular o retorno sobre o capital investido, a

lucratividade e a produtividade.” BIAGIO (2012, pag. 04)

Em se tratando disto, Dornelas (2005) observa que a estrutura de um Plano de Negócios deve estar relacionada com o processo cíclico de planejamento do mesmo, analisando os resultados e as projeções com base em uma análise de mercado e da situação atual da empresa.

Neste contexto, o intuito deste estudo é o de abordar os aspectos básicos relacionados ao estudo do empreendedor e avaliar o negócio de um salão comercial dentro de um complexo de lazer no município de Colômbia, no interior do Estado de São Paulo.

2 Método

De acordo com Marconi e Lakatos (1996):

“Os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado pelo autor. A divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologias,

situações, objetivos,etc.” MARCONI E LAKATOS (1996, pag XX)

O método utilizado no presente trabalho é a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002) trata de um levantamento de referencias teóricas por meio de livros, jornais, revistas, paginas de websites, artigos científicos etc que, neste caso, serviu para demonstrar os conceitos relacionados ao Empreendedorismo e o Plano de Negócios, bem como suas principais características, através de fundamentação teórica.

3 Empreendedorismo

Iudicibus, Marion e Faria (2009) afirmam que, com o fenômeno da globalização, muitas empresas brasileiras estão procurando alternativas para aumentar a competitividade e por consequencia, buscando novas ferramentas e oportunidades para alcançarem este objetivo.

Em decorrência dessa busca, o termo Empreendedorismo vêm sendo comumente utilizado para ressaltar as mudanças organizacionais

contemporâneas. Sendo assim, Dolabela (2006) apud Bergmann (2011) nota que o Empreendedorismo é algo dinâmico, bem como o mercado e as tecnologias que estão em constante desenvolvimento.

Contudo, observa-se que junto ao termo Empreendedorismo, há vários conceitos a serem estudados, tais como os descritos a seguir:

3.1. Definição de Empreendedorismo

O empreendedorismo é discutido por diversos autores. Dornelas (2005) afirma que o termo empreendedorismo tem suas bases na palavra francesa *entrepreneur*, e diz respeito a uma pessoa que assume riscos novos, projetando resultados futuros. O autor ainda cita que o Empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos, que em conjunto, transformam idéias em oportunidades.

Colabora Alfaiate (2010) afirmando que o empreendedorismo é geralmente associado ao processo dinâmico a partir do qual os indivíduos identificam oportunidades econômicas, às quais respondem através do desenvolvimento, produção e venda de bens e serviços.

A autora ainda cita que são duas as formas de empreendedorismo mais comuns: empreendedorismo por necessidade e empreendedorismo por oportunidade

Em se tratando disso, Dornelas (2005) registra que, de um lado, há o Empreendedorismo de Oportunidade, como sendo o empreendedor que visualiza uma oportunidade e sabe onde quer chegar, criando assim uma organização com um planejamento prévio do que será feito, visando sempre a geração de lucros e o crescimento da mesma.

Em contraponto, o Empreendedorismo por Necessidade, onde o empreendedor se faz por falta de opção no mercado de trabalho, por estar desempregado ou até mesmo por não ter alternativas promissoras de trabalho. É característica básica o fato destes negócios serem criados na informalidade, sem um planejamento adequado, levando, em muitos casos ao falecimento prematuro dessas empresas.

Sardina e Carvalho (2007) ainda apontam que o Empreendedor por Necessidade é caracterizado pelo indivíduo que busca novas fontes de informações para uma formação complementar para a criação de um emprego próprio.

Portanto, Dornelas (2005) objetiva o empreendedorismo, por fim, como o envolvimento de pessoas com o objetivo principal da consecução de uma ideia em realidade. Mas, para tanto é necessária algumas características comuns a estas pessoas, como será demonstrado a seguir.

3.2 Perfil Empreendedor

Filion (2000) define o Empreendedor como uma pessoa que compele todas as suas forças em prol de atingir determinado objetivo, seja criando sua própria empresa, seja desenvolvendo novas formas de se pensar na organização na qual esta inserida, ou até mesmo confeccionando novos produtos em prol do bem comum.

Dolabela (2006) afirma que um empreendedor deve contribuir para o bem social do local em que ele atua, deve ter um compromisso com a sociedade, não bastando o ganho de lucros ou um bom faturamento.

Colabora Schumpeter (1949) apud Dornelas (2005) que o empreendedor pode ser associado ao desenvolvimento da economia, às inovações e ao aproveitamento de oportunidades em negócios.

Dornelas (2005) destaca que os empreendedores são pessoas diferenciadas e apaixonadas pelo que fazem, não se contentando em ser apenas um em meio a multidão, mas sim fazer a diferença, lançando o seu diferencial em prol aos outros, deixando assim uma história a ser seguida.

Em suma, Shumpeter(1949) apud Dornelas (2005) afirma que:

“O Empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existentes pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais.”

Sendo assim, o quadro abaixo apresenta as principais características de um empreendedor:

BERNARDI (2003)	EMPRETEC - ONU (2010)	DORNELAS (2005)
Capacidade de identificar nidades	Busca de oportunidade e iniciativa	Explorar ao Maximo as oportunidades
Capacidade de assumir riscos	Correr riscos calculados	Capacidade de Assumir Riscos Calculados
Capacidade de Relacionamento	Persuasão e rede de contatos	Capacidade de relacionar- se bem
Persistência	Persistência	Determinação e Dinamismo
Autoconfiança	Independência autoconfiança	Independência
Liderança Carismática	-	Liderança
-	Busca de Informações	Conhecimento
agressividade e energia para realizar ações	Comprometimento	Facilidade em tomar decisões
Dinamismo	Estabelecimento de Metas	Dedicação
Independência	Planejamento e monitoramento sistemáticos	Individuo que faz a diferença
Flexibilidade e resistência a frustrações	Exigência de qualidade e eficiência	Otimismo e gostar do que faz
Criatividade	-	Organização
Capacidade de equilibrar sonhos e realizações	-	Idealismo
-	-	Delegação e Comunicação

Observa-se então que algumas características empreendedoras são comuns aos três autores, tais como a busca constante pelas oportunidades, a capacidade de assumir riscos, o relacionamento interpessoal, a persistência e também a autoconfiança.

Contudo, há algumas características que são comuns a pelo menos dois autores, como é o caso da

Liderança, em que tanto Bernardi (2003), quanto Dornelas (2005) afirmam que a mesma é de suma importância para um Empreendedor. Ainda, EMPRETEC - ONU (2010) afirmam que a busca de informações é necessária, colaborando com Dornelas (2005) que também assegura o conhecimento como qualidade indiscutível ao Empreendedor de sucesso.

Não obstante, há ainda os atributos que os autores julgam, necessários de forma distinta, como observados na tabela. Por conseguinte, averigua-se que mesmo não sendo comuns entre si, fazem parte da extensa gama pertinente ao perfil empreendedor, dando os subsídios necessários para o crescimento e fortalecimento do mesmo, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

3.3 Empreendedorismo no Brasil

Segundo Yuki et al. (2009) o Brasil, por estar em fase de desenvolvimento, tem o empreendedorismo como um aliado no desenvolvimento econômico e consequentemente um propulsor da inovação no país.

Colabora Dornelas (2005) avaliando que com a chegada de programas de assistência ao

empreendedor, tais como o SEBRAE e a Sociedade Brasileira para Exportação de Softwares (SOFTEX), o empreendedorismo começou a despertar na sociedade brasileira. Por meio disto, difundiu-se todos os conceitos do perfil empreendedor como vistos anteriormente.

Conforme registrado na pesquisa abaixo, realizada pela *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM,2013), na região sudeste a taxa de empreendedores iniciais, ou seja, que estão em fase de crescimento no negócio, com faixa etária entre os 18 e 64 anos, corresponde a 20,2%, já a porcentagem de empreendedores já estabelecidos correspondem a 16%. Percebe-se que em relação ao Brasil como um todo que tem 17,3% de crescimento do empreendedorismo a região sudeste se destaca por ter ultrapassado os 20%. Já observando o ano de 2012, nota-se que essa taxa aumentou de forma considerável, de 14,2% para 20,2%, influenciando assim na prospecção de novas oportunidades de negócio na região sudeste.

Estágio do empreendimento	Sudeste		Taxa mais alta	Taxa mais baixa	Brasil		
	% da população adulta de 18-64 anos						
	2012	2013	Região	(%)	Região	(%)	
Estágio							
Empreendedores iniciais	14,2	20,2	Sudeste	20,2	Sul	13,6	17,3
Empreendedores Nascentes	4,6	6,1	Norte	7,1	Centro-oeste	2,5	5,1
Empreendedores Novos	10,0	14,7	Sudeste	14,7	Sul	10,5	12,6
Empreendedores Estabelecidos	15,5	16,0	Centro-oeste	19,8	Norte	12,1	15,4
Taxa Total de Empreendedores	29,1	35,7	Centro-oeste	36,3	Sul	28,6	32,3

Figura 01 – Estágio do Empreendimento – Região Sudeste. Fonte: Empreendedorismo no Brasil; *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)* Curitiba, 2013.

Logo, observa-se que o Empreendedorismo esta se destacando cada vez mais no cenário atual. Dornelas (2005) colabora afirmando que o Empreendedorismo se torna o combustível do crescimento econômico, uma vez que trata as organizações como propulsoras do desenvolvimento socioeconômico de determinada região.

Alfaiate (2010) ainda cita que o Empreendedorismo é um fenômeno cultural, cuja as

características e hábitos são pautados na disseminação de práticas e valores pessoais ao longo do tempo. Portanto, pode-se observar que o Empreendedorismo vai além, sendo disseminado no nascimento de novas empresas, e também no amadurecimento de organizações já existentes.

Todavia, neste contexto é introduzida a Empresa familiar, que, como tratado a seguir, é ressaltada pelo Empreendedorismo como fonte de crescimento no mercado competitivo atual.

3.4 Empresa Familiar

Oliveira (2006) destaca que uma empresa familiar é uma organização que possui vínculos que vão além de interesses empresariais.

Já Bornholdt (2005) considera que só se tratará de uma empresa familiar, se observado aspectos tais como: controle acionário pertencente a uma família ou a seus herdeiros; laços familiares que determinam a sucessão no poder; parentes em posições hierárquicas de controle; crenças e valores que se igualam tanto na família, quanto na empresa.

De acordo com o SEBRAE há vários pontos fortes presentes nas empresas familiares, tais como:

- Estrutura administrativa e operacional enxuta;
- Disponibilidade de recursos financeiros e administrativos para autofinanciamento obtido de poupança compulsória feita pela família;
- Importantes relações comunitárias e comerciais decorrentes de um nome respeitado;
- Organização interna leal e dedicada;
- Forte valorização da confiança mútua, independentemente de vínculos familiares. A formação de laços entre empregados antigos e os proprietários exerce papel importante no desempenho da empresa;
- Grupo interessado e unido em torno do fundador;
- Sensibilidade em relação ao bem estar dos empregados e da comunidade onde atua;
- Continuidade e integridade de diretrizes administrativas e de focos de atenção da empresa;

Já de acordo com a pesquisa realizada pela Price Waterhouse Coopers (PWC,2012) as empresas familiares pretendem, ao longo dos próximos cinco anos crescer em constância e manter o ritmo de suas ações no cenário atual, como demonstra o gráfico abaixo com o Brasil com 61% em relação ao resto do mundo com 69%.

Consolidar a marca e ser lembrada no mercado esta com 20% e logo depois crescer agressivamente e dominar o mercado com 18% mostrando que, as empresas tem sim potencial para crescer e se tornarem cada vez mais marcas reconhecidas em todo o território.



*Praticamente todas (96%) as empresas familiares brasileiras que esperam crescer estão confiantes em atingir suas metas.

Figura 02 – Expectativa de Crescimento (Próximos cinco anos). Fonte: Empresa Familiar: Um negócio que se adapta ao século 21 – Pesquisa sobre Empresas Familiares; PWC (Price Waterhouse Coopers)/São Paulo, 2012.

Contudo, Semler (1988) observa que na maioria dessas empresas de estilo familiar, as

operações e fluxos são feitos sem controle técnico e consequentemente acusará o baixo custo com a parte de planejamento, já que uma só pessoa é responsável por todos os procedimentos dentro da empresa.

Desta forma, faz-se necessário o uso de um planejamento para que o crescimento seja benéfico e organizado, impulsionando assim a organização ao êxito. Dornelas (2005) afirma que como ferramenta, utiliza-se o Plano de Negócios como forma de analisar as práticas administrativas para um melhor conhecimento do negócio, como será tratado a seguir.

4 Plano de Negócios

Segundo os autores Pavani, Deutscher e López (2000) o Plano de Negócios é a ferramenta necessária para a diminuição do risco de morte precoce das empresas através de um planejamento adequado a situação atual da mesma.

De acordo com Dornelas (2005) um Plano de Negócios pode ser escrito com o intuito de atender a objetivos básicos de uma organização, tais como o de testar a viabilidade de um negócio, orientar o crescimento de uma empresa, atrair investimentos,

transmitir credibilidade aos *stakeholders* e até mesmo fornecer um apoio a equipe de colaboradores.

Em outras palavras, o Plano de Negócios é a ferramenta de gestão que produz o norteamento necessário para que a empresa possa enfrentar seus problemas, com as soluções em mente.

Segundo Dornelas (2005) é possível destacar uma sequência de quatro fases imprescindíveis no processo empreendedor que consiste em:



Figura 03 – O processo empreendedor. Fonte: Empreendedorismo – Transformando Ideias em Negócios. DORNELAS, José Carlos Assis. 2005, página 43.

Entretanto é válido afirmar que nos dias atuais há outras ferramentas de gestão que também são utilizadas com o intuito de realizar o planejamento estratégico da organização, tais como o Método Canvas que trata de uma elaboração esquemática de

um modelo de negócios a partir de testes contínuos com clientes em potencial.

Contudo, analisaremos neste trabalho o Plano de Negócios, por ser um meio tradicional de se verificar a viabilidade de um negócio.

4.1 Identificação de Ideias de Negócios

Dornelas (2005) afirma que uma idéia só tem valor caso ela se transforme em uma oportunidade que visa atender às necessidades humanas. Essas necessidades humanas analisadas por Maslow (1970) apud (Filion, 2000), se classificam da seguinte forma:



Figura 04 – Pirâmide da Hierarquia das Necessidades. Fonte: Maslow, (1970) apud Fillion (2000)

Entende-se por necessidade, de acordo com o Léxico – Dicionário Online de Português (2009) a essência daquilo que realmente se precisa; designação do que   imprescindível, imperioso ou essencial. Sendo assim, a Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow procura identificar através de etapas – fisiológicas, segurança, sociais, ego e auto realização – os desejos básicos do ser humano, sendo que, após uma necessidade ser satisfeita, o ser humano procura a satisfação da próxima e portanto,

até que todas tenham sido saciadas no meio no qual se vive.

É através da percepção das necessidades humanas, que se verifica as oportunidades de investimentos. Filion (2000) ressalta que observar as tendências do ambiente em que vivemos é um modo de detectar oportunidades de negócios, procurando sempre prever as necessidades a fim de promover produtos ou serviços de acordo com as mesmas.

Outra forma de analisar oportunidades no cenário contemporâneo é a observação pessoal. Dornelas (2005) ressalta que o empreendedor deve estar sempre atento às novas oportunidades, observando tudo a sua volta de forma dinâmica, para que depois, por meio de um planejamento estratégico adequado, possa ser colocado em prática.

Uma boa ferramenta para estimular a percepção de oportunidades de negócio, de acordo com Dornelas (2005), é o *brainstorming*, que em uma tradução literal significa uma tempestade cerebral ou tempestade de ideias, situação em que se estimula as pessoas a, em grupo, gerarem novas ideias, contribuindo assim não só para a construção de oportunidades, mas também com o intuito de criar um ambiente mais propício a criatividade.

4.2 Análise de Viabilidade

Antes de qualquer ideia ser posta em prática, é necessário certificar-se se todo esforço poderá ou não dar certo, pois, em toda ideia há um risco a ser identificado e avaliado de acordo com a pretensão de crescimento da organização.

Diante disso, Keeling (2002) afirma que um estudo de viabilidade é um estudo que pesquisará a probabilidade de uma ideia, envolvendo as informações, os objetivos e as estratégias organizacionais, de modo a prever os riscos de cada ação, e conseqüentemente analisar a solução mais adequada.

O autor destaca ainda que o estudo de viabilidade é um estudo de toda a área a respeito do tema escolhido, desta forma, deverá abranger todos os aspectos necessários para um bom entendimento do mesmo, como ressalta a seguir:

- Dados existentes de registros anteriores ou em operações semelhantes;
- Escopo, objetivos e premissas, testando estas últimas;

- Esboço de estratégia, resultando, inclusive, em sugestão de estratégias para um projeto estagnado;
- Análise financeira do país/região(fatores externos, quando relevantes);
- Análise financeira, acerca das estimativas de custo realistas, podendo sugerir fontes de capital;
- Avaliação do retorno sobre investimento e o esforço;
- Avaliação de riscos;
- Fontes de apoio do projeto;
- Avaliação tecnológica;
- Análise política (quando cabível);
- Avaliação do Impacto Ambiental (AIA);
- Avaliação do Impacto Sociológico (quando indicada) e identificação dos interessados (*stakeholders*);
- Estrutura gerencial e administração do projeto;
- Recursos do projeto.

Portanto, observa-se que a viabilidade de um negócio poderá ser verificada de acordo com as informações analisadas no projeto em questão.

5 Considerações Finais

Segundo estudo realizado pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (Ibqp, Sebrae e Fgv (2014) o Brasil esta em considerável avanço com relação as empresas desde o ano de 2011. Outro ponto a ser destacado é que a Taxa Total de Empreendedores (TTE) em 2014 foi de 34,5%, cerca de 2% maior do que no ano de 2013. E ainda que considerados o ultimo triênio o aumento foi de 10%.

Ainda segundo a pesquisa acima, o planejamento deficitário ou a falta dele causa uma deficiência na gestão dos empreendimentos, fazendo com que o mesmo encerre suas atividades logo nos primeiros anos. Para fins de planejamento, há a ferramenta Plano de Negócios, que Dornelas (2005) cita como primordial para o futuro da organização.

Sendo assim, surgiu o presente estudo para a consecução de um Plano de Negócios de um empreendimento de lazer no Município de Colômbia, no interior do Estado de São Paulo, a fim de medir a viabilidade do mesmo e de como essa nova empresa

poderá se adequar para crescer e se desenvolver de forma benéfica no mundo contemporâneo.

Para discutir o empreendedorismo e a ferramenta Plano de Negócios, utilizou-se da pesquisa bibliográfica a fim de revisar conceitos acerca do tema. A análise bibliográfica permitiu rever conceitos relacionados ao tema de forma a perceber o quanto são importantes no discernimento do planejamento ao longo da vida de um empreendimento. Também foi viável no sentido de observar o quanto o Empreendedorismo cresce no país, principalmente entre as pequenas empresas, beneficiando não só o próprio empreendedor, mas também a economia de um modo geral.

Referências

ALFAIATE, Olga Alexandra Gameiro. EMPREENDEDORISMO E O PLANO DE NEGÓCIOS:: UM CASO PRÁTICO. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estratégia Empresarial, Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia - Instituto Politécnico de Leiria, Coimbra, 2010.

BERGMANN, N. et al. **Gestão Empreendedora:** Proposta de um plano de negócios para uma pastelaria. In: Semana Internacional das Engenharias da Fabor, 1., 2011, Horizontina. Anais... Horizontina: SIEF, 2011.

BERNARDI, Luiz Antônio. **Manual de empreendedorismo e gestão:** Fundamentos, estratégias e dinâmicas. 1 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BIAGIO, Luiz Arnaldo; BATOCCHIO, Antonio. **Plano de Negócios:** Estratégia Para Micro e Pequenas Empresas. 2. ed. São Paulo: Manole, 2012. 488 p.

BORNHOLDT, Werner. **GOVERNANÇA NA EMPRESA FAMILIAR: IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICA**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. ed. rev. e atual. São Paulo : Editora de Cultura, 2006.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: Transformando idéias em negócios**. 11º reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed. Campus, 2001.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: Transformando idéias em negócios**. 2.Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo Corporativo: Como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa**. 2.ed – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2015.

FILION, L. J.; DOLABELA, F. **Boa Idéia! E Agora?: Plano de Negócio o Caminho Seguro Para Criar e Gerenciar Sua Empresa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

IBQP, Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade -; SEBRAE, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -; FGV, Fundação Getúlio Vargas -. **Global Entrepreneurship Monitor - GEM: Empreendedorismo no Brasil.** 2013. Disponível em:

<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal/Sebrae/Anexos/GEM_2013_Pesquisa_Completa.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

IBQP, Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade -; SEBRAE, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -; FGV, Fundação Getúlio Vargas -. **Global Entrepreneurship Monitor - GEM: Empreendedorismo no Brasil.** 2014. Disponível em:

<[http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal/Sebrae/Estudos e Pesquisas/gem 2014_relatório executivo.pdf](http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal/Sebrae/Estudos_e_Pesquisas/gem_2014_relatório_executivo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

IUDÍCIBUS, S. MARION, J. C. FARIA, A. C. **Introdução à Teoria da Contabilidade.** São Paulo: Atlas, 2009.

KEELING, R. **Gestão de projetos:** uma abordagem global. São Paulo: Saraiva, 2002.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.

OLIVEIRA, D. P. R. **Empresa familiar:** como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PAVANI, C; DEUTSCHER, A; LÓPEZ, S. M. **Plano de Negócio:** Planejando o Sucesso do seu Empreendimento. Rio de Janeiro: Minion, 2000.

PWC, Pricewaterhousecoopers -. **Empresa familiar: Um negócio que se adapta ao século 21.** 2012. Disponível em:

<http://www.pwc.com.br/pt_BR/br/publicacoes/setor-es-atividade/assets/pcs/pesq-emp-familia-13.pdf>.

SARDINA, B; CARVALHO, L. **O Papel dos Business Innovation Centers na Promoção do Empreendedorismo:** Um Estudo em Portugal Continental, Conocimiento, Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro, 1386-1399, 2007.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas -. **SOBREVIVÊNCIA DAS EMPRESAS NO BRASIL:** Coleção estudos e pesquisas. 2013. Brasília - DF. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal>

Sebrae/Anexos/Sobrevivencia_das_empresas_no_Brasil=2013.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

SEBRAE, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas -. **10 Anos de Monitoramento da**

Sobrevivência e Mortalidade de Empresas. São Paulo: Sebrae - Sp, 2008. 120 p.

SEBRAE, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -. **As características de negócios familiares:** Empresas familiares têm estrutura enxuta. Conheça os pontos fracos e fortes desse tipo de negócio.. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/Conheça-as-características-de-negócios-familiares>>.

SEMLER, R. **Virando a própria mesa.** Ed. Rocco, 1988.

YUKI, W. K. et al. **Organização de uma área de novos negócios e proposição de um modelo de desenvolvimento de novos negócios.** In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 29., 2009, Salvador: ENEGEP, 2009. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_TN_STP_097_655_14445.p

MÉTODO APAC DE RESSOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOB O PRISMA DO GARANTISMO PENAL RESUMO

Thaís Maria Rocha Lemos⁴²

Rafael Baltazar Gomes dos Santos⁴³

RESUMO: Se, como alude Luigi Ferrajoli em sua clássica obra *Direito e Razão*, o direito penal, “com aparente paradoxo, configura-se como uma técnica de controle que garante, com a liberdade física de infringir a lei pagando o preço da pena, a liberdade de todos” (2002, p. 273), até que ponto se configuram constitucionais as diretrizes da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) no que tange ao uso do direito para transformar personalidades? Neste artigo avaliaremos sob o prisma do garantismo penal, sistematizado por Ferrajoli, a metodologia utilizada pela APAC, buscando analisar até que ponto o seu objetivo de “matar o criminoso e salvar o homem” pode vir a ferir o princípio da dignidade da pessoa humana e consequentemente, o direito de autodeterminação resultante de tal premissa constitucional.

PALAVRAS-CHAVE: ressocialização; método APAC; garantismo penal.

⁴² Bacharela em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴³ Bacharel em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais e Pós-Graduando em Processo Penal pela Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes.

I – Introdução

Eugenio Zaffaroni aponta que a adoção de valores humanísticos pelas Cartas Constitucionais, a exemplo do princípio da dignidade da pessoa humana adotado pela Constituição Federal de 1988 como fundamento do Estado Democrático de Direito, é derivado do processo de secularização do Estado e da consequentemente da separação iluminista entre direito e moral (1986, p. 27). A adoção de tal princípio, conforme aponta Ferrajoli, no que tange à execução penal, promulga que a sanção penal não pode ter conteúdos nem fins morais; ou seja, o direito penal encontra como fundamento de legitimidade externa a garantia da “liberdade moral e subjetiva da transgressão” (2002, p. 274), de modo que, se por um lado a sanção penal determina que o indivíduo tem o dever jurídico de não cometer delitos, lado outro, ele também tem o direito de delinquir e a manter o status subjetivo de perversidade desde que disposto a ter determinados direitos restringidos pela pena.

No entanto, não é esta a esteira axiológica adotada pela Lei de Execuções Penais de 1984, que

consagra em seu artigo 1º o ideal de ressocialização dos sentenciados, ao dispor que constitui objetivo da execução “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado”. Vê-se neste dispositivo a adoção pelo direito positivo da meta de reeducar e recuperar a personalidade dos réus mediante a adoção de uma finalidade pedagógica da pena. Se a adoção justificacionista da sanção penal como forma de prevenção especial positiva já se mostra, na legislação ordinária como uma ferramenta de “ortopedia moral”, nos documentos inerentes à APAC esse caráter terapêutico da pena é posto em relevo e determina toda a estrutura funcional da referida entidade.

A APAC é uma entidade civil de direito privado que dispõe, segundo seu idealizador, Mário Ottoboni, de “um método de valorização humana, portanto de evangelização, para oferecer ao condenado condições para recuperar-se” (2014, p. 33). A definição de tal instituição já coloca de pronto dois graves problema, qual sejam, a entrega da execução penal a uma sociedade privada que utiliza da religião como mecanismo de ortopedia moral, sendo a análise do modo como se busca promover a

“ressocialização” dos sentenciados nesta instituição o objetivo do primeiro ponto deste trabalho.

Em um segundo momento, buscaremos a luz do garantismo penal analisar o conceito de ressocialização como um das funções atribuídas à pena, focando principalmente nos mecanismos erigidos pelo método apaqueano para alcançar tal mister. Cabe, de plano, ressaltar que, este instituto presente na legislação ordinária como valor normativo, já não se encontra em harmonia com os valores constitucionais da secularização e da tolerância, uma vez que pretende interferir na esfera subjetiva do indivíduo. No entanto, a ressocialização mantida como mera falácia normativista no bojo da Lei de Execução Penal parece se materializar no sistema APAC. Neste sentido, buscaremos analisar os mecanismos pelos quais o método apaqueano busca despir o indivíduo do livre-arbítrio, por meio de uma programação mental violadora de sua dignidade humana.

Por fim, serão tecidos alguns apontamentos à guisa de considerações finais, buscando mostrar como o objetivo da APAC de reforma, não do sistema prisional, mas do homem, visa moldar os indivíduos tornando-os seres submissos.

II – Método APAC e a religião como mecanismo de “emenda” do apenado

O método APAC é um modelo de execução penal, criado em 1974 por um grupo de cristãos voluntários integrantes do grupo “Amando o Próximo, Amarás a Cristo”, liderado pelo advogado Mário Ottoboni. O criador da APAC afirma que o objetivo de sua metodologia almeja romper com o sistema penal vigente, que, “cruel em todos os aspectos [...] não cumpre a finalidade precípua da pena”, que, na sua visão, seria a preparação do condenado “para ser devolvido em condições de conviver harmoniosa e pacificamente com a sociedade” (OTTOBONI, 2014, p. 34). Para atingir tal objetivo, o método APAC lança mão de doze elementos considerados fundamentais, quais sejam: participação da comunidade; o recuperando ajudando o recuperando; trabalho; religião; assistência jurídica; assistência à saúde; valorização humana; a família; o voluntário e o curso para sua formação; o centro de reintegração social; mérito; e a jornada de libertação com Cristo.

Não se ocupará aqui de todos os mecanismos erigidos pelo método apaqueano como capazes de promover a ressocialização, mas tão somente aqueles nos quais a religião ou a importância de se fazer a experiência de Deus aparecem, uma vez que nestes dispositivos se encontram o “sinistro dilema que o método apaqueano apresenta ao encarcerado: a liberdade objetiva, física, só é possível mediante a perda da liberdade subjetiva” (BETTO *in* CAMARGO, ano, p. 09).

Em que pese a Lei de Execução Penal, em seu artigo 24, parágrafo segundo, dispor que “nenhum preso ou internado poderá ser obrigado a participar de atividade religiosa”, a religião é chamada a desempenhar, no método APAC, um elemento desencadeador da expiação da culpa a fim de “elevar” a consciência moral dos apenados. Apesar de este elemento constar nas obras acerca do método apaqueano como dotado de caráter voluntário, tem-se que, na prática, não é isto que ocorre. Um claro exemplo consiste na chamada “Jornada de Libertação em Cristo”. Este encontro, pautado no mister de “revelar Jesus Cristo aos jornadaeiros” e promover “o encontro do recuperando com Deus é “atividade **obrigatória** para os recuperandos de todos os

regimes” (OTTOBONI, 2014, pp. 100, 117, grifo nosso).

Ademais, temos que os termos de compromisso a que têm de anuir os condenados para ingressar na APAC, determinam que os mesmos deverão “participar de atos religiosos” e “participar ativamente, com interesse e amor, das orações, cultos [...]” (cf. OTTOBONI, 2014, p. 241, 244). Corrobora ainda o caráter taxativo de atividades religiosas o depoimento de sentenciado cumprindo pena no regime APAC abaixo transcrito:

Pergunta: Você acha que eles forçam a religião?”.

Resposta: “Forçam porque o cara é obrigado a ir [...] Nessa parte aí eles não respeita a opinião do cara – se ele quer ir, se ele não quer ir –, não”.

Pergunta: E se não for?

Resposta: “Eles tem as punição deles lá, né? Marca lá que o cara não foi”.

Pergunta: E se o cara insistir e disser “Nunca vou”?

Resposta: “Mas, quando ele vai pro fórum já passa uma regra pra ele, que ele tem que fazer

o sistema da APAC” (retirado de LIRA JÚNIOR, 2009, p. 101).

Desta feita, há no método apaqueano não só uma violação à lei ordinária, mas também claro desrespeito a um dos princípios fundamentais decorrentes da adoção do valor da dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito, qual seja, a liberdade de consciência, preconizada no artigo 5º da Constituição da República de 1988 e que apregoa ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença”. A respeito deste princípio, José Afonso da Silva aponta que

na liberdade de crença entra a liberdade de escolha da religião, a liberdade de aderir à qualquer seita religiosa, a liberdade (ou o direito) de mudar de religião, mas também compreende a liberdade de não aderir à religião alguma, assim como a liberdade de descrença, a liberdade de ser ateu e de exprimir o agnosticismo” (2007, p. 94)

Conforme se depreende, foi feita uma opção constitucional no sentido de conferir uma ampla

liberdade aos indivíduos no que tange a adoção ou não adoção de valores religiosos, preservando, desta feita, a esfera de autodeterminação dos mesmos. No entanto, Lauriene Ayres Queiroz, integrante da APAC e assessora jurídica da FBAC - Fraternidade Brasileira de Assistência ao Condenado (espécie de federação das APACs), quando questionada por Soares (2011, p.77) acerca da possibilidade de um ateu ser integrado na metodologia APAC, aludiu que o mesmo “talvez tivesse dificuldade com um dos princípios, que é fazer a experiência de Deus”.

Na mesma esteira violadora da liberdade de consciência se coloca a matriz essencialmente católica das APACs, que apesar de ao longo do tempo ter inserido em sua programação cultos evangélicos, além das missas católicas, continua a desprezar a pluralidade religiosa. Tendo em vista a exigência de se aderir a uma destas religiões no momento do ingresso na APAC, os sentenciados são compelidos a professar uma fé que não a sua, deixando do lado de fora da vivência de suas religiões espíritas kardecistas, umbandistas, praticantes de candomblé, judaístas e etc..

Cumprе ressaltar que não basta uma adesão e frequência meramente formal aos postulados e cultos

religiosos, faz-se necessário, no método apaqueano, uma verdadeira conversão. Mário Ottoboni aponta que “sob o manto da religião, o preso mascara, negocia, dissimula o que passa em seu interior para levar vantagens”, motivo pelo qual, há nos estabelecimentos da APAC um aferidor da real conversão daqueles que se encontram sob sua custódia (2014, p. 80). Este instrumento consubstancia-se nos relatórios dos “casais padrinhos”, cuja função é mensurar a “entrega” do preso aos diversos mecanismos ditos ressocializadores propostos pela entidade, precipuamente a internalização dos preceitos de ordem religiosa. Ademais, na perspectiva ottoboniana, o terço em família, a perseverança na fé e o entusiasmo quando das orações são elementos considerados para a medição da recuperação do preso (OTTOBONI, 1984, p. 77).

Pelo até aqui exposto, podemos inferir que a metodologia apaqueana pretende legitimar seu programa de execução da sanção penal pelo que o homem é e não pelo que ele fez, utilizando-o como um meio para se atingir um determinado fim. Ao agir deste modo, o método APAC

quebra um princípio fundamental do direito penal de garantias, que é a intangibilidade da consciência moral da pessoa, sustentada com a mesma ênfase através de argumentos racionais e religiosos: trata-se de uma regra laica fundamental do moderno Estado de Direito e, ao mesmo tempo, da proibição ética de julgar evangélica (cf. Ferrajoli). (ZAFFARONI, 1993b, p. 57-58).

Uma das principais características de um direito penal garantista é, nas palavras de Luigi Ferrajoli, além da “liberdade física ou objetiva de delinquir ou não” mediante a aceitação das sanções que porventura possam ser impostas, a garantia da “liberdade moral e subjetiva da transgressão” (2002, p. 274), que se vê desrespeitada no método apaqueano, tendo em vista que o mesmo busca promover uma “reabilitação” do indivíduo ao convívio social por meio da violação de sua consciência moral. Este método, que assemelha-se à uma “laranja mecânica”, pois busca programar o homem para ser “bom”, violando a liberdade do indivíduo de ser ele próprio e permanecer quem ele é. Ferrajoli expõe ainda que

[...] qualquer tratamento penal voltado para a alteração coercitiva da pessoa adulta com fins de recuperação ou de integração social, não apenas atinge a dignidade do sujeito tratado, mas também um dos princípios fundamentais do Estado democrático de direito, que, traduz-se no igual respeito das diversidades e na tolerância de qualquer subjetividade humana, até mesmo da mais perversa e inimiga, ainda mais se reclusa ou sujeita ao poder punitivo (2002, p.220).

Outro problema que se coloca em relação às APACs é que, o Estado, como única entidade legitimada a promover a execução penal, a entrega a uma entidade de caráter privado. A APAC é uma entidade paraestatal pertencente ao terceiro setor, ou seja, aquele espaço de atuação no qual estão presentes as entidades privadas que atuam, sem finalidade lucrativa, visando garantir o interesse da sociedade, executando atividades de interesse social. Desprovida de subsídios estatais no início, as APACs, e, principalmente no que concerne à atuação desta entidade no estado de Minas Gerais, são

financiadas em grande parte pelo erário público, uma vez que desde o projeto “Novos Rumos”, criado em 2001 pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, estabeleceu-se que as APACs mineiras seriam mantidas financeiramente por meio de convênio com o referido estado⁴⁴.

As justificativas utilizadas para legitimar a implantação de tal projeto foram, além dos “humanitários” – como um suposto índice de reincidência de 15%, em comparação ao de 70% do sistema prisional comum –, o de que um condenado cumprindo pena em uma APAC custaria ao erário público apenas um terço do que seria dispendido caso ele cumprisse pena no sistema comum. No entanto, tal argumento, acaba por encobrir o fato de que o Estado, que se autoproclama laico, está delegando suas funções a uma entidade que se orgulha em pautar suas atividades em uma metodologia cristã.

Um Estado Democrático de Direito é baseado no princípio da laicidade, motivo pelo qual, não deve assegurar por meio do direito e de subsídios

⁴⁴ Informação disponível em: <http://ftp.tjmg.jus.br/presidencia/projetonovosrumos/>. Acesso em: 30/06/2016.

financeiros a utilização de metodologias calcadas em pressupostos religiosos, uma vez que o Estado não é um fim em si mesmo, mas sim um instrumento para garantir o exercício dos direitos por parte de todos os cidadãos. Agindo de outro modo, como o faz ao legitimar o modelo de execução penal realizado na APAC, o Estado estaria assumindo a figura de um “pedagogo, tutor ou terapeuta” e reproduzindo a concepção do delito como um “mal moral”, uma “doença social”, característico de um modelo Estado não democrático e de um direito penal antigarantista (cf. FERRAJOLI, 2002, p. 218).

A seguir, analisaremos o princípio normativo da separação entre direito e moral aplicado na justificação da pena e no seu modo de execução no modelo APAC.

III – A ressocialização no método APAC sob a ótica do garantismo penal

A ressocialização surge no âmbito das doutrinas justificacionistas da pena como uma superação dita humanista das posições retributivistas, que enxergavam na sanção penal apenas a função de replicar a violência criminal pela violência das penas

(cf. FERRAJOLI, 2002, p. 322), no contexto histórico no qual houve o surgimento da pena privativa de liberdade. Com o surgimento da prisão pena, a questão da ociosidade daqueles que a cumpriam ensejou uma racionalização acerca do que fazer para se adestrar as multidões que se encontravam nos estabelecimentos prisionais. A função atribuída a pena de prevenção especial positiva surge então, buscando reeducar o preso para vida futura no seio social por meio do trabalho dos funcionários da ortopedia moral do estabelecimento prisional.

O garantismo penal, doutrina fundada com base na secularização, busca desconstruir o argumento ressocializador da sanção penal como resposta ao desvio punível, elaborando uma crítica ao discurso jurídico que visa utilizá-la. Para Luigi Ferrajoli, a pena em si é um mal, legitimada apenas no sentido o condenado extrai dela o benefício de ser poupado de punições informais imprevisíveis, incontroladas e desproporcionais (2002, p. 271). A adição de uma “finalidade filantrópica do tipo reeducativo” acaba por utilizar o condenado como meio para se atingir um objetivo alheio. No entanto, temos que

[...] o Estado, além de não ter o direito de obrigar os cidadãos a não serem ruins, podendo somente impedir que se destruam entre si, não possui, igualmente, o direito de alterar - reeducar, redimir, recuperar, ressocializar etc. - a personalidade dos réus. O cidadão tem o dever de não cometer fatos delituosos e o direito de ser internamente ruim e de permanecer aquilo que é. As penas, consequentemente, não devem perseguir finalidades pedagógicas ou correcionais, devendo consistir em sanções taxativamente preestabelecidas, não agraváveis por meio de tratamentos diferenciados e personalizados de tipo ético ou terapêutico (FERRAJOLI, 2002, p. 178).

Conforme visto, a prevenção especial positiva ou ressocialização partem do pressuposto de que a finalidade precípua da pena é corrigir o réu. A aceção desta finalidade guarda estreita relação com a confusão substancialista entre direito e pecado, e consequentemente, entre direito e moral, uma vez que a pena como “remédio da alma” parte da

premissa de que “os homens que delinquem podem não apenas ser punidos, mas, inclusive, obrigados pelo Estado a tornarem-se bons” (FERRAJOLI, 2002, p. 214).

Em contraposição a esta aceção da pena, a qual vem compreendida, moralisticamente como um instrumento de reabilitação do condenado, Ferrajoli aplica o princípio normativo da separação entre direito e moral na justificação da pena e dos seus modos de execução, uma vez que a assunção de ideais ressocializadores para pena podem conduzir à implementação de “projetos autoritários de moralização individual ou de ortopedia social conflitantes com o direito da pessoa a permanecer imune às práticas coativas de transformação” (2002, p. 220).

A adoção pelo ordenamento jurídico pátrio da política de ressocialização nos remete, segundo Salo de Carvalho, ao contexto internacional, no qual o Movimento da Nova Defesa social ganhou inúmeros defensores no final da década de 1980 e serviu de mote a reformas legislativas em inúmeros países. Baseando-se na necessidade de garantir uma proteção eficaz do corpo social em relação ao cometimento de delitos, postulava que após a

apreciação das condições pessoais do delinquente, deveriam ser mobilizados os recursos morais e psicológicos mediante os quais seria possível uma verdadeira transformação do indivíduo (2008, pp. 176-177).

A aglutinação à função da pena desse *thelos* orientado à transformação da interioridade do sujeito foi travestida de certo humanismo na seara penal. No entanto, temos que, sob a retórica da ressocialização, foi encoberta a pauta disciplinar verdadeiramente pretendida, que nos remete à “negação teórica” do estatuto da pena aludida por Michel Foucault: ao invés de punir, a sanção penal buscaria corrigir, educar e curar. Esta técnica vislumbra na pena “a estrita expiação do mal”, libertando assim “os magistrados do vil ofício de castigadores” (2012, pp. 14-15).

Esse intuito de docilização dos corpos e adestramento da alma por meio de um contínuo processo de produção de seres submissos fica mais visível no método apaqueano, no qual os condenados são levados a encarar o período de encarceramento como período de expiação das próprias culpas, segundo a antiga fórmula “*punitur quia peccatum est; punitur, ne peccetur*”, inerente as doutrinas

pedagógicas da emenda. Ferrajoli aponta que esta “idéia da pena como resgate saudável deita raízes na concepção bíblica do sofrimento como preço ou forma de sacrifício para a expiação dos pecados e da reconciliação do homem com Deus” (2002, p. 2014), e é justamente este o entendimento de pena do idealizador da APAC, ao apontar que a execução da pena serve para que o condenado avalie o seu comportamento e se emende, se libertando em Cristo (OTTOBONI, 2014, p.46).

Na APAC a sanção penal é vista como ocasião de penitência pelo mal causado, que, por sua vez, se coloca como meio hábil a propiciar oportunidade de reflexão acerca do mesmo e ensinar um propósito de emenda futura. Sílvio Marques Neto, atualmente desembargador do TJSP, na década de 70 colaborou com Ottoboni na criação do método apaqueano, considera que o tempo passado na cadeia é

ocasião de proveitosa reflexão dirigida [...] de meditação rofunda acerca do erro e dos benefícios da recuperação [...]; um despertar de sentimentos de fraternidade dos reclusos entre si [...]; exercício interiorizante do respeito à autoridade, à sociedade, à própria

comunidade, e, de modo especial, às regras de moralidade, inequivocadamente violadas; e, finalmente, em estímulos para a valorização da vontade, em vista de um compromisso firme e decidido para a caminhada em direção do BEM (1978, p. 68).

A concepção atribuída à pena pelos autores do método apaqueano deixa de se dirigir a um fato passado, e passa a se dirigir ao futuro, a emenda do apenado. Desta forma, temos o deslocamento da incidência da punição, de um fato alheio à interioridade do indivíduo, ou seja, o fato criminoso, para a sua esfera subjetiva, que será considerada boa ou má de acordo com parâmetros socialmente vigentes de moralidade. A sanção penal sob o prisma apaqueano tem, deste modo, como escopo o delinquente, sendo um claro exemplo do que Ferrajoli denomina de confusão substancialista entre delito e pecado, e que acaba por confundir “explicitamente direito e moral, concebendo o réu como um pecador a ser reeducado coercitivamente e conferindo à pena funções benéficas de reexame interior (2002, p.218).

No entanto, temos que a Constituição Federal de 1988, ao erigir o pluralismo ideológico com um dos pilares do Estado Democrático de Direito, vedou o Estado de buscar corrigir quem quer que seja, ainda que pautado em um ideal de “melhora social”. Este ideal de “melhora social” dos apenados perseguido pela prevenção especial positiva pode, de acordo com Zaffaroni, Batista *et al*, assumir duas versões: as positivistas, que atribuem à pena a função de “reparar a inferioridade perigosa da pessoa para mesmos fins, diante dos mesmos conflitos, e na medida necessária para a ressocialização, repersonalização, reeducação, reinserção etc”; ou as moralizantes, que veem na prevenção especial positiva o *mister* de melhorar moralmente o indivíduo para desencadear o progresso “ético” da sociedade por meio de ações que vão que atacam diretamente atitudes deteriorantes ao progresso moral (as quais constituem um sintoma de inferioridade ética) na medida necessária para superar esta inferioridade (2003, p.116).

O objetivo perseguido a título de “ressocialização” no método APAC enquadra-se na segunda versão acima apresentada, ou seja, possui um viés moralista facilmente constatado por meio de

uma simples leitura dos termos de compromisso a que se submetem aqueles que querem ingressar na APAC. No que tange ao termo daqueles que se encontram em regime semiaberto e aberto, cabe destacar os seguintes dispositivos: “ser humilde”; fazer amizade apenas com pessoas de “bem” e evitar a companhia de pessoas de “má reputação”; demonstrar por meio do comportamento que iniciou uma nova vida no caminho do bem; “evitar a companhia de mulheres de vida fácil ou de conduta suspeita”; “ser homem com H maiúsculo, assumindo os erros cometidos e aceitando com humildade o castigo ou punição que receber”; evitar o uso de gírias e conversas sobre a “vida passada no erro”; “assumir a condição de condenado da justiça” que se propõe “a mudar de vida”, dentre outros (cf. OTTOBONI, 2014, pp. 240-244).

Conforme se infere, há nas APACs uma clara tentativa de imposição de valores morais e de determinados comportamentos aos apenados, violando claramente o direito à autodeterminação do indivíduo, pois, afinal, em um Estado Democrático de Direito, não é concebível que o poder estatal possa determinar qual personalidade um ser humano adulto deve ter, sob pena de desembocar em um

absolutismo arbitrário. Neste sentido, Francesco Carrara nos adverte que:

quando se pretende emendar o cidadão, a pena se estende a algo que não prejudica os outros, abrindo estrada às mais sórdidas tiranias, e conferindo ao Estado os poderes que indevidamente se atribuem ao superior de um claustro. Seduz os ânimos a perspectiva da melhoria da humanidade, mas, quando, para alcançá-la, usam-se meios violentos, desnecessários para a defesa alheia, a aparente filantropia se degenera em um despotismo iníquo (*apud* FERRAJOLI, 2002, p. 219).

A busca de uma “melhora social” do apenado no método APAC se converte na perda da liberdade subjetiva do indivíduo, uma vez que por meio de suas regulamentações, busca-se introjetar em sua mentalidade os padrões morais socialmente aceitos pela classe dominante. Os agentes responsáveis por essa terapêutica penal são os chamados “padrinhos”, casais de voluntários, “provindos preferencialmente do matrimônio”, a quem “incumbe a tarefa de ajudar a refazer as imagens desfocadas, negativas do pai, da

mãe ou de ambos, e que acabaram se refletindo em sua fragilidade moral”. Assumindo uma perspectiva determinista da família como fonte geradora do criminoso (de acordo com Ottoboni noventa e oito por cento dos recuperandos emergiram de uma família enferma e desestruturada), esses casais padrinhos devem sub-rogar-se no lugar de pais dos apenados, e como “cristãos autênticos”, devem oferecer-lhe gestos de carinho, de amor e de confiança, para que os critérios morais deturpados do apenado sejam substituídos pelos seus próprios, mediante a assunção de seus padrões de conduta exemplar (OTTOBONI, 2014, p.95).

Dessa feita, tem-se que o método apaqueano parte do pressuposto que os padrinhos são integrantes de uma casta superior da sociedade, que, em virtude de seu altruísmo, busca fazer com que os seus inferiores, os “dessocializados”, possam se incluir no mundo dos “cidadãos de bem”, por meio da relação imposição-incorporação de valores morais e sociais inerentes à pequena burguesia. Um claro exemplo disto, concernente não só ao método APAC, mas à execução penal em geral, é a inculcação do trabalho, e, neste sentido,

o padrinho continua a ser o modelo a ser o modelo de como uma vida de trabalho honesto frutifica em bons resultados econômicos. Não se consideram as diferentes condições e remuneração do trabalho: o pressuposto é que o trabalhador vence na vida e que a pobreza é fruto da incapacidade ou da malandragem (CAMARGO, 1984, p. 49).

O princípio da igualdade assegurado pela Constituição Federal é seriamente colocado em xeque no método APAC, uma vez que ao assumir a ressocialização como forma de “melhora social e moral”, parte da premissa que o apenado é um “doente”, um “inferior”, produzindo uma dicotomia na sociedade entre aqueles que poderiam ser considerados “cidadãos de bem” e “cidadãos do mal”. No método apaqueano, os chamados “cidadãos de bem”, representados na figura dos padrinhos, são chamados a aferir o progresso moral dos apenados, tendo suas opiniões subjetivas acerca da adesão aos seus próprios valores por parte dos condenados um caráter vinculativo, uma vez que seus relatórios são decisivos para a progressão de regime. Tem-se, desta forma, a liberdade objetividade do indivíduo

submetida à perda da liberdade subjetiva, característica presente nos “projetos autoritários de moralização individual ou de ortopedia social”, que, por sua vez, são “conflitantes com o direito da pessoa a permanecer imune às práticas coativas de transformação” (FERRAJOLI, 2002, p. 221).

IV – Considerações finais

Em que pese o caráter voluntário de ingresso do apenado na APAC, haja vista que é realizada uma audiência admonitória, na qual são apresentados os requisitos necessários para se ingressar na APAC (inclusive o de aceitar uma religião), que podem ou não serem aceitos, na prática, a margem de escolha proporcionada ao sentenciado é muito baixa, afinal, há de um lado a imagem clássica do sistema penitenciário brasileiro, no qual grassa superlotação, torturas e precárias condições de higiene, e, do outro, uma estrutura que comporta apenas uma pequena quantidade de apenados, cujo espaço físico não reproduz uma estrutura panóptica, na qual há a possibilidade de receber visitas familiares sem sujeitá-los a revistas vexatórias e etc..

Não fica difícil, diante destas poucas contraposições, saber qual escolha será feita pelo apenado. É neste cenário que o “sinistro dilema” que o método apaqueano apresenta ao condenado se concretiza: para fluir destas “benesses” do estabelecimento apaqueano, ele tem que submeter ao esfacelamento de seus valores subjetivos.

O método apaqueano realmente consegue vilipendiar a esfera de autodeterminação dos indivíduos, pelo menos se tomarmos como acertadas as estatísticas apresentadas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, que acredita girar a reincidência entre os egressos das unidades APAC em torno de 15%, o que em muito contrasta com o índice dos apenados oriundos do sistema carcerário comum, que fica na casa dos 70%⁴⁵. Qual fator gerador de tal discrepância?

Não cabe fazermos aqui uma aceitação pura e simples de tal discrepância numérica, que merece que lhe lancemos ao menos um olhar de estranhamento. Se a cultura penalista em sua grande maioria está correta ao afirmar que o fim pedagógico

⁴⁵ Informação disponível em:

<http://ftp.tjmg.jus.br/presidencia/programanovosrumos/cartilha_apac.pdf>. Acesso em: 02/07/2016.

ou ressocializante sustentado pela prevenção especial positiva não é realizável, qual o motivo do método apaqueano conseguir referido índice de “ressocialização”? Luigi Ferrajoli, a respeito da possibilidade de “emenda” dos apenados aponta que:

uma rica literatura, confortada por uma secular e dolorosa experiência, demonstrou, com efeito, que não existem penas corretivas ou que tenham caráter terapêutico, e que [...] repressão e educação são, em resumo, incompatíveis, como também o são a privação da liberdade e a liberdade em si, que da educação constitui a essência e o pressuposto, razão pela qual a única coisa que se pode pretender do cárcere é que seja o mínimo possível repressivo e, portanto, o menos possível dessocializante e deseducativo (2002, p. 219).

Ferrajoli refuta a função preventiva especial positiva comumente atribuída à pena, tanto pelos motivos de legitimação externa a ela conferidos – que seriam capazes de mitigar a esfera de autodeterminação do indivíduo, a qual que não deve

ser objeto de atuação de um direito penal garantista – , como também em virtude de a mesma constituir uma falácia normativista, que, por assumir “justificações axiológicas (inclusive) como explicações empíricas”, incorre “na derivação do ser do dever ser” (2002, p. 261).

No entanto, tal esteira de pensamento não está adstrita ao modelo justificante de direito penal erigido por Luigi Ferrajoli. Eugenio Zaffaroni comunga deste entendimento, em que pese conceber a sanção penal como mero arbítrio político. Vejamos:

Sabemos que la ejecución penal no resocializa ni cumple ninguna de las funciones ‘re’ que se la han inventado (re- socialización, personalización, individuación, educación, inserción, etc.), que todo eso es mentira y que pretender enseñarle a un hombre a vivir en sociedad mediante el encierro es, como dice Carlos Elbert, algo tan absurdo como pretender entrenar a alguien para jugar fútbol dentro de un ascensor (1993a, p.43).

Diante destas exposições, há que se pensar que o que o discurso apaqueano concebe como

ressocialização está na verdade eivado de um vício, uma vez que consubstancia a redução do ser social a uma condição deficitária, com vistas a despojá-lo daquilo que nos define em essência – o livre arbítrio. A carência socialmente existente referente à expectativa de reenquadramento dos sujeitos à ordem econômica vigente, frente aos resultados obtidos pela APAC, oculta as perspectivas de aprofundar o questionamento acerca de qual tipo de indivíduo que a sociedade anseia. Em que ponto “is a man who chooses the bad perhaps in some way better than a man who has the good imposed upon him? (BURGESS, 1992, p.76).

A assepsia da subjetividade realizada mediante um patrulhamento cristão nas APACs visa formar seres submissos, prontos a agir de acordo com o que lhes foi condicionado, e não conforme seus anseios pessoais. O adestramento mental operado pela APAC mutila o ser, gerando uma identidade cambaleante, disposta a se submeter aos mecanismos de subalternização econômica e social vigentes na sociedade.

Importa enfatizar que, em momento algum, teve-se o propósito de caracterizar a APAC como alguma espécie de vilã do processo de execução

penal. Há que se reconhecer o esforço de voluntários, familiares, setores da sociedade civil que se dispõem a participar e contribuir. Entretanto, não se pode eximir de fazer a crítica aos seus parâmetros, a primeira vista aceitos tacitamente em função de dados estatísticos positivos no que tange as taxas de ressocialização. Se o método evidencia-se como mais eficiente – sobretudo quanto ao que se compreende por reincidência, elemento extremamente subjetivo e característico de um direito penal do autor-, não implica dizer que este não acarreta aos que lhe foram submetidos consequências tão nefastas quanto ao sistema penitenciário comum. Historicamente, a pena privativa de liberdade serviu a propósitos muitas vezes inconfessos, patrocinados pelo Estado, cujos resultados estiveram a serviço de um ordenamento social capaz de prover compulsoriamente a exploração de grupos vulneráveis. A introjeção de um aparato moral-religioso consegue devolver à sociedade indivíduos mais aptos à aceitação submissa do *status quo* vigente, tornando-os suscetíveis aos encargos de quem carrega uma dívida moral.

A reflexão postulada no presente trabalho se inscreve em uma seara de extrema complexidade.

Por um lado, é sabido, com algum esforço de investigação sobre as finalidades da pena e do encarceramento, que o Estado não a utiliza com objetivo de ressocialização, e sim de disciplinação e submissão. Isto não significa, categoricamente, que se possa conceber a sua anulação pura e simples. Afinal, não advém exclusivamente do Estado o atributo da penalização. Seria ingenuidade assumir a abolição de formas de repreensão daqueles que infringirem as normas de sociabilidade necessárias à sustentabilidade e equilíbrio em qualquer sociedade. Certamente, daí emerge o outro lado da questão. A intencionalidade de delinquir, em certas vezes até legítima – considerando a multiplicidade de sentimentos e valores desencadeados no ambiente social quando se é atravessado diretamente pela violência – normalmente controlada pela sensatez, cede espaço à opacidade de seres mecanizados desprovidos de livre-arbítrio. E assim, emergem os voluntarismos e substancialismos das mais diferentes naturezas.

V – Referências

- BATISTA, Nilo; ZAFFARONI, Eugenio Raul; SLOKAR, Alejandro; ALAGIA, Alejandro. *Direito Penal Brasileiro*. V.1. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BURGESS, Anthony. *A Clockwork Orange*. London: Penguin Books, 1992.
- CAMARGO, Maria Soares de. *Terapia Penal e Sociedade*. Campinas-SP: Ed. Papirus, 1984.
- CARVALHO, Salo de. *Pena e Garantias*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- FERRAJOLI, Luigi. *Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2012.
- LIRA JÚNIOR, José do Nascimento. “*Matar o Criminoso e Salvar o Homem*”: o papel da religião na recuperação do penitenciário. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2009.
- Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_eb0c79e703dabe422f870a6e8dc2d7c5> . Acesso em: 27/06/2016.

OTTOBONI, Mário. Vamos matar o criminoso? Método APAC. São Paulo: Paulinas, 2014.

OTTOBONI, Mário. *Meu Cristo, estou de volta!* Pastoral carcerária aplicada no revolucionário sistema APAC. São Paulo: Paulinas, 1984.

OTTOBONI, Mário; MARQUES NETO, Sílvio. Cristo chorou no cárcere. São Palo: Paulinas, 1978.

SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à Constituição*. São Paulo: Malheiros, 2007.

SOARES, Evânia França. *Uma reflexão sobre as APACs*. Disponível em: <
www2.direito.ufmg.br/revistadocaap/index.php/revisita/article/download/291/280>. Acesso em:
28/06/2016.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Hacia un realismo jurídico penal marginal*. Buenos Aires – Argentina: Monte Avila Editores Latioamericano, 1993a.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Reincidência: um Conceito do Direito Penal Autoritário*. In: *Livro de Estudos Jurídicos* n.º 6, Rio de Janeiro: IEJ, 1993b.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Sistemas Penales y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Depalma, 1986.

ANÁLISE DO ENSINO BRASILEIRO E O ANALFABETISMO FUNCIONAL: O PAPEL DO DIREITO NA VIDA DAS PESSOAS⁴⁶

Luís Henrique Bortolai⁴⁷

RESUMO: Objetiva-se, com o presente trabalho, uma abordagem crítica acerca do ensino brasileiro e dos malefícios que o analfabetismo traz para as pessoas. Como metodologia, utiliza-se da pesquisa doutrinária. Como resultado, busca-se criticar o atual cenário brasileiro, de modo a fazer uma releitura da realidade, como meio de apresentar propostas para uma nova situação, especialmente sobre o enfoque do acesso à justiça.

Palavras-chave: Educação; Escolas; Analfabetismo; Acesso à justiça.

⁴⁶ Trecho extraído da tese de doutorado defendida pelo autor em junho de 2016, cujo título original é “Acesso à informação jurídica no ensino fundamental brasileiro como forma de ampliação do acesso à justiça”, orientado pela professora doutora Fernanda Tartuce.

⁴⁷ LUÍS HENRIQUE BORTOLAI. Doutor (2016) e Mestre (2012) em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito – FADISP. Especialista (2011) em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Bacharel (2009) em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Advogado. Professor universitário na De Vry / Metrocamp em Campinas/SP, ministrando aulas nas disciplinas de direito civil e processual civil. Contato: borto04@hotmail.com

Introdução

Na presente apresentação, necessário fazer uma abordagem específica sobre a relação entre a educação que as pessoas têm no seu cotidiano e, a formação cidadã que elas recebem nas escolas.

A partir do cenário atual, torna-se relevante abordar o analfabetismo, tentando encontrar propostas que possam superar essa situação, a partir de uma interpretação histórica do Brasil, bem como de novas situações que podem ser repensadas.

Panorama educacional brasileiro

A boa formação e, conseqüentemente, a boa linguagem e a compreensão são fundamentais para um cidadão sentir-se parte de seu meio social. De acordo com Norma Lúcia Vídero Vieira Santos:

[o conceito de] [...] cidadania [como] concernente ao ingresso na comunidade ético-discursiva (capacidade de participar nos negócios públicos), a competência argumentativa torna-se um elemento imprescindível para a intervenção na

negociação pública das pretensões, posto que, para entrar numa relação dialógica, necessário se faz conhecer o modo como a linguagem é urdida. [...] Assim, sem posse da informação e o domínio dos códigos e instrumentos em que a interação se processa, permitindo o acesso aos fóruns institucionais de intermediação, não há como exercitar a cidadania em sua plenitude.⁴⁸

O direito, dentre os vários ramos do conhecimento humano, deve ser pensado como uma ferramenta capaz de solucionar, efetivamente, os problemas cotidianos pelos quais as pessoas passam. Entretanto, a função educativa que o direito possui, na vida e da sociedade, ainda é muito pouco abordado, necessitando a revisitação de muitos conceitos. Por meio de um efetivo acesso à informação, especialmente a jurídica, a pessoa passa a ter condições de realmente alcançar o acesso à justiça de maneira concreta, desde que bem instruída por um profissional da área, que a auxilie na

⁴⁸ SANTOS, Norma Lúcia Vídero Vieira. *Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa*. Ilhéus: Editus, 2003. p. 138.

resolução das dificuldades apresentadas, quando necessária à sua participação.

O direito faz parte do dia a dia das pessoas, permeando as ações, das mais simples às mais complexas. Portanto, necessário repensar o papel das ciências jurídicas e sociais, para que elas se aproximem dos cidadãos, exatamente para possibilitar que eles compreendam as suas ações e seus reflexos em suas vidas.

Para Josué Ricardo Menossi de Freitas e Ricardo Castilho:

Sabemos, portanto, que o direito à educação é direito humano fundamental, o que, na Idade Média, não se tinha como garantia, porém, é condição para o acesso à justiça e possui em sua essência uma função social que possibilita o atingimento de direitos inerentes ao homem por sua dignidade natural [...].⁴⁹

Em estudo sobre os déficits de cidadania no Brasil, Antônio Luiz Paixão afirma que:

⁴⁹ DE FREITAS, Josué Ricardo Menossi; CASTILHO, Ricardo. *A função social do direito à educação e sua influência por meio da reforma do século XVI*. In: Revista pensamento jurídica, v. 8, n. 2, 2015. p. 06.

[...] o pobre experimenta os arremedos de *welfare state* que a Nova República lhe oferece e permanece alheio e pouco informado sobre o mundo da política. Participa de suas associações, explora os canais clientelísticos, é vitimizado eventualmente pelo crime nas ruas e pelas blitz policiais e pode ver reduzida a desordem de seu mundo por alguma juridificação informal. Mas pode também, bruscamente, descobrir o poder e afirmar os seus direitos em algum quebra-quebra ou vaiando e apedrejando a comitiva presidencial. Este é o significado do “duro aviso” das ruas a um processo de transição democrática que insiste em sua exclusão.⁵⁰

Um excelente canal para iniciar a aproximação entre o direito e o cidadão seria a escola. Portanto, é urgente repensar o seu papel para possibilitar que se realoque o direito dentro do sistema educativo brasileiro. O ambiente escolar é o local onde se pode

⁵⁰ PAIXÃO, Antônio Luiz. *Crime, controle social e consolidação da democracia*: as metáforas da cidadania. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNEL, Guilherme (Org.). *Democracia no Brasil*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998. p. 195.

instruir os alunos, desde a mais tenra idade, sobre as noções de direitos e deveres para que, na fase adulta, eles possam compreender melhor tudo o que ocorre em seu em entorno e encontrar respostas para os questionamento de suas vidas. Entretanto, as políticas públicas até hoje existentes não vislumbraram a significância de trazer o direito para dentro dos muros das escolas.

A educação brasileira sempre esteve em segundo plano desde a colonização do Brasil.⁵¹ O índio, por exemplo, começou a ser alfabetizado pelos jesuítas, mas eles tinham interesses religiosos e de dominação no processo de evangelização dos nativos. Algo não exclusivo do Brasil, mas presente na África também.⁵² Tal situação perdurou por 210 anos (de 1549 a 1759), representando quase um terço da história pedagógica brasileira.⁵³ Para Maria Lúcia

⁵¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 23.

⁵² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 32.

⁵³ “A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência.” (VILLALOBOS, João Eduardo. *O problema dos valores na formação e no*

de Arruda Aranha, “[...] por isso não é boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes, e devido aos baixos salários eram obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo”.⁵⁴ Somente os mais ricos e seus filhos tinham acesso à educação de qualidade, uma vez que as camadas mais baixas, na maioria dos casos, eram obrigadas a trabalhar para sustento próprio.

Em seguida, com a criação das escolas, apenas os filhos da classe alta a frequentavam, tendo em vista que eles assumiriam os negócios da família no futuro.⁵⁵ A classe dominada atinha-se aos afazeres domésticos e manuais, sem acesso à educação especializada. A *ratio studiorum*, sistematização das normas educacionais jesuítas, dispunha o seguinte:

funcionamento do sistema educacional brasileiro. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, 1959. p. 41)

⁵⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 154.

⁵⁵ “A diferenciação entre os filhos dos portugueses e os nativos era nítida. Enquanto estes mal tinham acesso à educação básica dos moldes atuais, sendo reservado àqueles tal benesse, vez que se entendia que apenas os que possuíam melhores recursos financeiro, teriam mais oportunidades futuras. Além do que, como os jesuítas possuíam quase que o monopólio da educação à época, somente os filhos dos aristocratas conseguiam acessar as noções básicas de educação”. (GHIRALDELLI, Júnior Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43.)

Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral simplicidade e a humildade.⁵⁶

Até então, os alunos que cursavam a instituição de ensino superior eram encaminhados à Europa, principalmente à Universidade de Coimbra. Somente em 1808, foi criada a primeira faculdade brasileira, até hoje denominada Fameb (Faculdade de Medicina da Bahia).⁵⁷

Diante disso, nota-se que os problemas educacionais brasileiros não são atuais, mas acompanham o País desde a sua colonização.

A educação brasileira necessita de mudanças. Em documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

⁵⁶ PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Fulgor, 1963. p. 119.

⁵⁷ CASTRO, Dinorah. *Criação e reformas da faculdade de medicina da Bahia* (1808-2008). Salvador: CDPB, 2008. p. 12.

Cultura (UNESCO)⁵⁸, no início do século XXI, o Brasil ocupava a 88ª posição no *ranking* mundial da educação, estando em situação inferior a países como Tonga, Lituânia e Mongólia.

Para Alberto Furugem, economista e ex-diretor do Banco Central do Brasil, em artigo intitulado “Como combater a pobreza” este afirma que:

Para melhorar a distribuição de renda parece ser mais eficiente oferecer aos pobres educação básica de qualidade, para que a maioria dos brasileiros possa contar, na medida do possível, com igualdade de oportunidade no ponto de partida.⁵⁹

A educação é uma prática que deve ser contínua e intermitente, construída com o tempo,

⁵⁸ BRASIL. Unesco – *Site sobre a Organização das Nações Unidas*. Disponível em: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.

⁵⁹ BRASIL. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. Coluna opinião. 05 set. 1999. p. 09.

que, enquanto influencia a vida das pessoas, possibilita o seu desenvolvimento.⁶⁰

Embora a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) determinem que seja ofertado a todo brasileiro, em todos os níveis de escolaridade, um ensino de qualidade, parece que isso não basta, pois, os resultados não têm sido satisfatórios.

Para o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre educação, fica claro que:

As metas a luz do impacto que têm sobre diferentes esferas sociais ou, outro, por sua capacidade de fornecer efetivamente maior bem-estar social. Então, podemos concluir que alcançar a educação primária universal, garantindo que 75 por cento dos o acesso ao ensino secundário jovens e oferecer oportunidades educacionais ao longo da vida, não são apenas objetivos do em si próprios,

⁶⁰ LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2003. p. 02-03.

mas os meios para alcançar outros objetivos sociais desejáveis, tais como aumento da renda, maior desenvolvimento econômico, melhor distribuição de renda, participação em decisões políticas, consolidação dos valores democráticos e as normas, entre outros. Portanto, é essencial para analisar as evidências disponíveis para a região, a fim de avaliar o impacto social da educação.⁶¹

Muitas coisas ainda precisam ser reestruturadas no sistema educacional brasileiro para que, de fato, todos os cidadãos tenham mais oportunidades educacionais e possam usufruir de um

⁶¹ UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003. *“las metas a luz del impacto que éstas tienen en los distintos ámbitos sociales o, dicho de outro modo, por su capacidad de brindar efectivamente un mayor bienestar social Así, se puede concluir que alcanzar la educación primaria universal, asegurar que el 75 por ciento de los jóvenes accedan a la educación secundaria y ofrecer oportunidades educativas a lo largo de toda la vida, no solo son objetivos en si mismos, sino también medios para alcanzar otros fines sociales deseables, como mayores ingresos salariales, mayor desarrollo económico, mejor distribución del ingreso, mayor participación ciudadana em las decisiones políticas, consolidación de valores y normas democráticas, entre otros. Por lo tanto, es fundamental revisar la evidencia disponible para la región a efectos de poder dimensionar el impacto social de la educación”*

substantivo crescimento pessoal e familiar, numa verdadeira promoção do bem-estar social.

A linguagem complexa que compõe os inúmeros códigos aliada à educação insuficiente são armas poderosas para afastar a maioria da população da justiça.

Diz Maurizio Gnerre:

A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas.⁶²

É evidente a necessidade de disseminação do conhecimento, a partir de um ideal igualitário, que

⁶² GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 23.

permita que todos os integrantes da sociedade possam compreender bem o que está se passando de modo e evitar maiores abusos sofridos aos menos favorecidos ou problemas na aplicação prática de seus direitos.

Gina Vidal Marcílio Pompeu afirma que, “como o analfabeto, o ignorante e o excluído podem exercer o que o homem letrado chama de cidadania? O problema é complexo porque envolve vários fatores”.⁶³ Por isso que da necessidade de se ventilar o tema com propriedade e de modo a apresentar propostas efetivas a esta modificação.

Dessa forma, urgente se repensar o papel da escola, da aproximação do direito com a escola, do acesso à informação e à justiça, da educação realmente ofertada, com vistas a um futuro mais promissor a toda essa juventude atual, para que ela possa superar as dificuldades que surgem cotidianamente.

⁶³ POMPEU, Gina Vidal Marcílio. *Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial*. Fortaleza: ABC, 2005. p. 127.

O analfabetismo funcional

O analfabeto funcional, segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), caracteriza a pessoa que não domina habilidades básicas de leitura e escrita: embora seja capaz de ler e escrever, ela não consegue interpretar e associar as informações ali apresentadas.⁶⁴

A seguinte classificação é apresentada pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), no que diz respeito à avaliação das habilidades de escrita, leitura e matemática da população brasileira: os analfabetos funcionais se subdividem em duas espécies, os analfabetos⁶⁵ e os alfabetizados⁶⁶.

⁶⁴ BRASIL. Instituto Paulo Montenegro *Site – organização que desenvolve projetos para a educação*. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 13 ago. 2013.

⁶⁵ “Não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.” (BRASIL. Ibope - *Site de pesquisa e opinião pública*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2013.)

⁶⁶ “Num nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.” (BRASIL.

Somado a isso, os funcionalmente alfabetizados se dividem em alfabetizados em nível básico⁶⁷ e alfabetizados em nível pleno⁶⁸. Tal apontamento é relevante, ao possibilitar uma leitura específica de cada situação apresentada, facilitando assim o desenvolvimento das ações com cada um dos públicos atingidos.

Para Esther de Figueiredo Ferraz,

Ibope - *Site de pesquisa e opinião pública*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2013.)

⁶⁷ “Lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.” (BRASIL. Ibope - *Site de pesquisa e opinião pública*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2013.)

⁶⁸ “Pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: lêem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.” (BRASIL. Ibope - *Site de pesquisa e opinião pública*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2013.)

[...] alguém que não apenas conheça a fundo o seu mister, mas que também ame praticá-lo, e ame igualmente o sujeito sobre o qual recai sua atividade profissional, a própria criança. Que não esteja empenhado simplesmente em esgotar os itens de um programa em ampliar com exatidão e rigor os regulamentos escolares, mas que se sirva da oportunidade oferecida pelo cumprimento do currículo – entendido este em seu sentido mais abrangente, como a totalidade das experiências de aprendizagem oferecidas pela escola – para ajudar a criança, mergulhando num clima em que reinem não somente a ordem e a disciplina, mas também a confiança, o calor humano, o respeito mútuo, a emulação sadia, o senso de solidariedade e de cooperação, o civismo, a religiosidade, a tirar o melhor partido de seus recursos e potencialidades, fazendo-o até o nível permitido pelos estudos cumpridos. Que lhe comunique o amor pelo trabalho e o desejo de fazê-lo bem feito. Que a leve a assumir a responsabilidade pelos seus atos, sejam eles louváveis ou não, e a aceitar equilibradamente os elogios ou censuras que

mereça. Que respeite a intrínseca dignidade da criança – pessoa racional e livre que é – conduzindo-a a assim agir em relação aos demais, seus superiores ou seus iguais. Que seja para ela estímulo, guia, conselheiro e exemplo. Que saiba transmitir-lhe a convicção de que o futuro da Pátria e o da própria humanidade dependem dela também, do que consiga vir a ser, a saber fazer; do que já esteja sendo e fazendo *hic et nunc*, como aluno de uma escola de 1º grau, por humilde e desconhecida que esta seja.⁶⁹

Sobre o analfabeto funcional, especificamente, João Carlos Hipólito Bernardes do Nascimento diz que:

Os Estados Unidos foram os pioneiros a iniciar a medição do analfabetismo funcional em meados da Primeira Guerra Mundial. Inicialmente, o foco nasceu dentro do setor militar norte americano. Os primeiros testes de

⁶⁹ FERRAZ, Esther de Figueiredo. *O professor das séries iniciais como educador*. In: Reunião conjunta dos conselhos de educação. Brasília: CEF/MEC/DDD, 1980. p. 836.

leitura foram introduzidos por psicólogos das forças armadas dos Estados Unidos por volta de 1917. Na época, acreditava-se na hipótese de que a pessoa podia ser muito inteligente, mas pouco alfabetizada ou mesmo não proficiente em Inglês. Baseados nesse raciocínio foram desenvolvidos dois testes: o *Army Alpha* para os adultos alfabetizados e o *Army Beta* para os pouco alfabetizados (considerados assim os adultos com até 6 anos de educação formal) ou que não tivessem o inglês como língua nativa. Ambos os testes supunham que a inteligência era um traço herdado. Tentava-se medir a inteligência “natural”, independente da cultura e condições sociais da pessoa.⁷⁰

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2009 e 2011, revelou que, no Brasil, há 30,5 (trinta

⁷⁰ DO NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes. *Os impactos do analfabetismo funcional à plena utilização das informações contábeis no município de Casa Nova-BA*. Monografia (Bacharelado em Ciência Contábeis). Casa Nova: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina, 2009. p. 15.

vírgula cinco) milhões de analfabetos funcionais, que representam 21% (vinte e um por cento) da população brasileira. E mais: 38% (trinta e oito por cento) dos analfabetos funcionais cursam ensino superior.⁷¹ Essas pessoas, apesar de estarem incluídas no ensino formal brasileiro, infelizmente, não conseguem acompanhar muitos dos raciocínios e debates realizados em sala de aula, o que necessita de uma atenção especial e uma superação dos problemas apresentados.

Por outro viés, o analfabetismo funcional é também um problema de ordem social.

De acordo com Marquês de Maricá: “Sempre haverá mais ignorantes que sabedores, enquanto a ignorância for gratuita e a ciência dispendiosa”.⁷² Tal frase reflete muito bem a realidade brasileira, em que o acesso ao conhecimento de qualidade é muito escasso, permitindo que a população seja manipulada

⁷¹ BRASIL. *Site - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 17 nov. 2015.

⁷² BRASIL. *Jurisway. Site sobre assuntos jurídicos*. Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=10269. Acesso em: 10 mar. 2014.

e tenha seus direitos mais básicos violados constantemente.

Por isso muitos afirmam que o analfabetismo funcional⁷³, que hoje se aproxima de 20% (vinte por cento) da população brasileira, também deve ser urgentemente superado.⁷⁴

Para Orlando Rochadel Moreira,

Inobstante a escola seja apresentada como instrumento de emancipação, grande parcela da população não tem sequer acesso às primeiras letras, já que a idade contemporânea

⁷³ "São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. No Brasil, conforme pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro, 50% dos entrevistados declararam não ler livros por não conseguirem compreender seu conteúdo, embora sejam tecnicamente alfabetizados. Outra pesquisa, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, revelou dados da oitava edição do Indicador de Analfabetismo Funcional, o Inaf, cujos resultados são alarmantes." (PEREZ, Luana Castro Alves. *Analfabetismo funcional - Brasil escola*. Disponível em <http://www.brasilescola.com/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: 17 nov. 2015.)

⁷⁴ BRASIL. Site - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 17 nov. 2015.

está marcada por extremos. De um lado países com expressivo desenvolvimento educacional, econômico e humano; de outro, nações em que o simples fato de se fazer três refeições ao dia é motivo de comemoração. Nesse contexto, a discussão acerca do analfabetismo apresenta singularidades, atingindo mortalmente aqueles que padecem desse mal, quase que tratados como deficientes e privados de inúmeros recursos da vida moderna.⁷⁵

O tema da erradicação do analfabetismo não é atual. Tentativas de mudar esse cenário ocorrem desde o século XIX. Eis exemplos de algumas experiências: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); Movimento de Educação de Base (1961); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL - 1968-1978) e Programa de Alfabetização Solidária (1997).⁷⁶

Merece destaque a afirmação de que os melhores Índices de Desenvolvimento Humano

⁷⁵ MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 84.

⁷⁶ MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 84.

(IDH) estão nos países com menores taxas de analfabetismo. Exemplos de países com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) altos são Noruega, Finlândia, Austrália e Áustria; países, como Brasil, Somália, Equador, Cabo Verde, estão num patamar muito distante daqueles, com altos níveis de analfabetismo.⁷⁷

Outra citação de Orlando Rochadel Moreira se mostra interessante, ao afirmar que:

É sabido que o analfabetismo possui várias causas. Algumas mais amplas, como a situação econômica do país, outras mais específicas, como a repetência e a evasão escolar, porém, não adianta somente trazer o aluno para a escola e fazê-lo passar de ano. É pouco. Existe, concomitantemente, urgência em melhorar a qualidade dos estabelecimentos de ensino, não somente no seu aspecto físico e de equipamento, mas também, e primordialmente, em qualificar e motivar os professores.⁷⁸

⁷⁷ MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 85.

⁷⁸ MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 86.

Considerando todo esse contexto, não é de se espantar que muitos brasileiros não tenham condições de compreender as leis feitas para eles, agravando o fato de elas não se mostrarem de fácil entendimento.

Veja, por exemplo, o trecho abaixo:

O cônjuge supérstite, sensibilizado pela comoriência de seu companheiro e descendente devido a homicídio praticado com dolo eventual, esqueceu-se de depositar a cártula chéquica para pagar às custas da exordial acusatória movida contra a ré, a qual já se encontrava no ergástulo público por ter sido pega em flagrante delito impróprio. O *de cujus* em linha reta tinha apenas 17 anos.

O parágrafo acima pode até ser interpretado por qualquer profissional do direito, afinal desde os primeiros anos de faculdade espera-se que o estudante mergulhe no vasto e complexo vocabulário jurídico. Porém, para leigos não familiarizados com a linguagem técnica imposta pelo direito, à informação provavelmente não será decifrada desde logo, causando muitas confusões interpretativas.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 foi resultado da vontade da população representada durante o período

constituente, sendo revisada em 1993, conforme determinação do Congresso Nacional de 1988.⁷⁹ As leis ordinárias, grande parte das normas existentes no ordenamento pátrio, foram criadas com o intuito de regulamentar direitos, deveres e condutas dos cidadãos, prezando sempre pela moral e pela boa conduta, visando à convivência harmoniosa entre eles.

Se a lei é criada em prol do cidadão brasileiro, a fim de que o poder seja dele emanado e seus direitos e garantias fundamentais sejam resguardados, e se não há autoridade acima da lei, uma vez que o Brasil é um Estado Democrático e Social de Direito, por que, então, a linguagem jurídica acaba por tornar-se obstáculo entre o legislador e o cidadão comum?

Necessário repensar toda a estrutura educacional – e por que não o linguajar judiciário? –, de modo a conseguir trazer o aluno para um ambiente mais propício para o desenvolvimento pessoal, e não

⁷⁹ BRASIL. Constituição *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), "Artigo 3º A revisão constitucional será realizada após cinco anos, contados da promulgação da Constituição, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional, em sessão unicameral."

apenas como uma obrigação se mostra uma medida emergencial e necessária.

Papel da escola na formação dos cidadãos

A educação é um direito fundamental e indispensável à formação das pessoas. Desde a mais tenra idade, até a realização de cursos de pós-graduação, é imprescindível que o crescimento do ser humano, pessoal, intelectual e profissionalmente seja estimulado.

Relevante conceituar o que vem a ser cidadania, de modo a possibilitar um melhor desenvolvimento do assunto ao longo do trabalho. Para Jaime Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma

velhice tranquila. Exercer a cidadania é ter direitos civis, políticos e sociais.⁸⁰

Somado a isso, Eduardo Carlos Bianca Bittar afirma que:

A ampliação dos horizontes conceituais da idéia de cidadania faz com que se postule, sob este invólucro, a definição de uma realidade de efetivo alcance de direitos materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, do atendimento a prioridades e exigências de direitos humanos, etc.⁸¹

E Hannah Arendt também assegura que:

⁸⁰ PINSKY, Jaime. *Introdução*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassenizi. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo Contexto, 2003. p. 09.

⁸¹ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri: Manole, 2004. p. 10-11.

[...] a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.⁸²

Ocorre que a apresentação conceitual, desconexa da aplicação prática se mostra desarmônica. Para Anna Candida da Cunha Ferraz, “conhecer seus direitos fundamentais é pressuposto essencial para a vida em sociedade e no Estado em que vive o ser humano ou o cidadão [...]”.⁸³

⁸² ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. 2. ed.. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 125.

⁸³ FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania*. In: DA SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônca Bonetti. (Org.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 93.

Para tal autora é mister que os cidadãos, em qualquer nível social que estejam, reconheçam seus direitos e deveres, de modo a exercê-los perante a sociedade e o Estado.⁸⁴ Porém boa parte do povo brasileiro os desconhece, seja no que tange à situação individual ou coletiva.⁸⁵ Ainda, segundo a autora, a educação formal é o meio mais relevante para a formação do cidadão, complementando os valores que serão desenvolvidos ao longo da vida.⁸⁶

As palavras de Flexa Ribeiro, ainda no final da década de 1970, são interessantes.

Na verdade, sendo a educação, como sempre foi, um fenômeno da civilização, fundada nas peculiaridades do homem, nos seus

⁸⁴ FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania*. In: DA SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônca Bonetti. (Org.). *Educação jurídica* São Paulo: Saraiva, 2013. p. 94.

⁸⁵ FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania*. In: DA SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônca Bonetti. (Org.). *Educação jurídica* São Paulo: Saraiva, 2013.p. 94.

⁸⁶ FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania*. In: DA SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônca Bonetti. (Org.). *Educação jurídica* São Paulo: Saraiva, 2013. p. 96.

particulares dotes de perfectibilidade, ela está, por sua vez, profundamente engajada com o futuro da promoção das transformações do mundo, nas condições de vida das pessoas e nas condições do pensamento das conectividades. [...] Poder-se-ia dizer, por outro lado, que a legislação sobre educação terá tanto mais eficácia direta e imediata quanto maior for o consenso nacional de que autenticamente se promover em torno dela, o estado de aceitação da consciência coletiva, dos que têm de manipulá-la, como instrumento de uso contido para se orientar, para euferrir normas gerais. [...] Digo isto porque quero lembrar que o povo, a grande massa brasileira sequer chega a ter acesso às filigranas, aos detalhes de uma legislação federal de ensino. São consumidores, pura e simplesmente, da educação. Por isso, creio que uma verdade maior ainda com que temos que nos defrontar é de outra natureza que não a puramente legislativa, porque este outro problema não depende propriamente das leis do ensino. Em primeiro, porque já descritas nas Constituições do País e nas leis complementares, onde a

solução já está mais do que indicada há várias décadas - a solução para o grande problema. [...] No entanto poderíamos dizer que o maior de todos os programas sociais, que é o da educação básica de todos, igualdade de oportunidade conferida a todos os brasileiros, aguarda o momento de ser desencadeado. O problema é, portanto, de ação. Não vejo os temas constantemente aqui debatidos acerca dos pormenores das leis constituírem o grande problema nacional. O grande problema nacional, penso eu, é de ação. Ação articulada [...] que aguarda planejamento coerente, firmeza de liderança e, evidentemente, investimentos.⁸⁷

Essas palavras foram faladas há quase quarenta anos, porém são ainda atuais no que tange à política e à educação brasileira. Os avanços demográficos, a má administração dos recursos públicos destinados à

⁸⁷ RIBEIRO, Flexa. *Palavras do presidente da comissão de educação e cultura*. Sessão de encerramento do Seminário Nacional para avaliar os resultados da implementação da Lei n. 5.692/72. In: Câmara dos Deputados - Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1977. p. 298-300.

educação, a falta de planejamento e os problemas legislativos existentes, como por exemplo, as constantes, e nem sempre necessárias, modificações legislativas, fazem com que a realidade educacional seja um problema gravíssimo a ser analisado com atenção e repensado.

Dentre os níveis de escolarização, para Martin Carnoy, o ensino fundamental é indispensável à economia e ao desenvolvimento de um país, seja qual for o continente ou localização onde se encontre, merecendo especial análise.

As taxas de retorno no ensino fundamental nesses países foram muito altas na década de 1970 e início da década de 1980, chegando a um valor médio de cerca de 27% para os homens. Isso significa que para cada indivíduo que leve essa educação aumentou em US\$ 27 em relação a outros que não concluíram o ensino fundamental [...] um retomo extremamente alto para qualquer investimento.⁸⁸

⁸⁸ CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. New York: UNICEF, 1992. p. 31.

Imperioso retomar a idéia da relevância do papel da escola na formação das crianças e adolescentes, de modo a modificar a sua condição de vida. Está mais do que na hora de abandonar uma formação mecanizada e automática, de modo a incrementar para uma concepção plena e crítica, com vistas a apresentar aos alunos uma situação concreta da realidade.

Considerações finais

Resta clara a necessidade de repensar o atual cenário brasileiro, especialmente no que tange à educação e ao papel do direito. A disseminação do conhecimento, para todos os interessados, indistintamente, é uma saída extremamente útil, ao aproximar, por exemplo, o direito do cotidiano das pessoas, de forma efetiva. É relevante que as pessoas compreendam seus direitos e suas obrigações cotidianas, de modo a não sofrerem abusos e prejuízos, devido à ignorância que muitos possuem.

A garantia do acesso à justiça deve ser sempre colocada em primeiro lugar, quando da tutela de direitos, pois é a partir deste que todos os demais

direitos efetivamente são protegidos. A busca por uma realização desta garantia deve ser mais exaltada e mais bem trabalhada pelas iniciativas públicas e privadas, de modo à realmente promover uma verdadeira revolução no sistema nacional.

Somado a isso, necessário que a escola também possua um papel ainda maior na formação dos cidadãos, não se limitando apenas com o ensino regular, mas buscando novas perspectivas, capazes de modificar o cenário na qual estão inseridos, de verdadeiras formadoras de cidadãos, com real consciência da sociedade em que vivem e como podem tentar modificar este cenário, para uma situação melhor, sem tantos abusos e conflitos.

Diante disso, a aproximação do direito com a vida das pessoas se mostra fundamental: pessoas mais bem informadas conseguem reconhecer melhor quando seus direitos são violados, bem como têm consciência do que está se passando em sua volta, trazendo benefícios mútuos para a sociedade.

Muitas expressões utilizadas na seara jurídica, apenas limitam os conhecedores da informação que ali esta sendo veiculada. Diante deste cenário intimidador e restrito, propõe-se repensar o papel da compreensão das terminologias jurídicas,

especialmente com o uso de palavras mais simples, contextualizadas corretamente, promovendo uma melhor relação entre o que está sendo exposto e as pessoas envolvidas diretamente com o problema.

As políticas públicas, a revisão da legislação pertinente, bem como a apresentação de novas propostas de lei se mostram extremamente úteis e capazes de ao menos apresentarem alternativas para esta outra leitura do cenário brasileiro.

Portanto, não basta assegurar os direitos, de maneira formal apenas, mas de tutelar para que eles sejam materializados. Exemplo disso é a educação. Insuficiente o Estado garantir apenas o acesso às crianças e adolescentes o contato com a escola, sem que essa realmente ofereça uma infraestrutura e material apto para promover o desenvolvimento destes seres humanos em crescimento.

Diante disso, indispensável pensar no acesso a educação jurídica, como forma de possibilitar um verdadeiro e efetivo acesso à justiça. Ao permitir que as pessoas compreendam, ainda que minimamente, algumas noções de direito, bem como os principais locais na qual se pode buscar um amparo quando seu direito está sendo violado, toda a sociedade se beneficiará com esta nova situação, na qual a

formação cidadã será muito melhor. A partir deste novo cenário, realmente as garantias fundamentais, os direitos e os deveres serão melhor compreendidos pelas pessoas, que passam a se interessar mais por uma real concretização das metas estabelecidas no texto constitucional.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. 2. ed.. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. *Constituição Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

_____. Ibope - *Site de pesquisa e opinião pública*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do->

analfabeto-funcional-brasileiro.aspx. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Instituto Paulo Montenegro *Site – organização que desenvolve projetos para a educação*. Disponível em:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. Coluna opinião. 05 set. 1999.

_____. Jurisway. *Site sobre assuntos jurídicos*. Disponível em:

http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=10269. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. *Site - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em:

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. *Site - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em:

<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. *Site - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em:

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. Unesco – *Site sobre a Organização das Nações Unidas*. Disponível em: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf.

Acesso em: 20 set. 2013.

CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. New York: UNICEF, 1992.

CASTRO, Dinorah. *Criação e reformas da faculdade de medicina da Bahia (1808-2008)*. Salvador: CDPB, 2008.

DE FREITAS, Josué Ricardo Menossi; CASTILHO, Ricardo. *A função social do direito à educação e sua influência por meio da reforma do século XVI*. In: Revista pensamento jurídica, v. 8, n. 2, 2015.

DO NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes. *Os impactos do analfabetismo funcional à plena utilização das informações contábeis no município de Casa Nova-BA*. Monografia (Bacharelado em Ciência Contábeis). Casa Nova: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina, 2009.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania*. In: DA SILVEIRA, Vladmir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônca Bonetti. (Org.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. *O professor das séries iniciais como educador*. In: Reunião conjunta dos conselhos de educação. Brasília: CEF/MEC/DDD, 1980.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2003.

MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

PAIXÃO, Antônio Luiz. *Crime, controle social e consolidação da democracia: as metáforas da cidadania*. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNEL, Guilherme (Org.). *Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

PINSKY, Jaime. *Introdução*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassenizi. (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo Contexto, 2003.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. *Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial*. Fortaleza: ABC, 2005.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Fulgor, 1963.

RIBEIRO, Flexa. *Palavras do presidente da comissão de educação e cultura*. Sessão de encerramento do Seminário Nacional para avaliar os resultados da implementação da Lei n. 5.692/72. In: Câmara dos Deputados - Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1977.

SANTOS, Norma Lúcia Vídero Vieira. *Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa*. Ilhéus: Editus, 2003.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.

VILLALOBOS, João Eduardo. *O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, 1959.

ÁREA DE HUMANAS

A FORMAÇÃO HUMANA PENSADA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁸⁹

Jenifer Lourenço Borges Vieira⁹⁰

RESUMO: O presente estudo é resultado de uma investigação sobre a participação de uma criança com o diagnóstico de autismo nas aulas de educação física escolar. O objetivo foi descrever as características dessa participação e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e corporal desse aluno. A metodologia utilizada foi qualitativa, através de um estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se uma planilha de observação pautada em quatro aspectos: a participação efetiva do aluno nas aulas; as relações do aluno com os colegas de turma durante as aulas de educação física escolar; as dificuldades encontradas na execução de exercícios e/ou atividades físicas e, por último, a relação do aluno com a professora de educação física escolar. Com a análise de dados, evidenciamos situações em que a participação do aluno autista nas aulas de educação física foi efetiva e benéfica, auxiliando-o, principalmente, em suas relações sociais.

⁸⁹O presente texto divulga alguns resultados da pesquisa intitulada “A participação da criança autista nas aulas de educação física escolar: uma análise a partir de um estudo de caso”, devidamente cadastrada no comitê de ética CAAE: 53128516.2.0000.5525.

⁹⁰Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano da UEMG/Ibirité. E-mail: jeniferborges@ymail.com

PALAVRAS-CHAVES: Autismo; Educação Física Escolar; Participação; Inclusão; Formação Humana.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por diversas mudanças, como a modificação dos parâmetros curriculares nacionais, a universalização do acesso à escola e as alterações nas leis de acessibilidade, dentre outras. Esses novos paradigmas nos remetem à fundação de um novo tipo de escola: a escola inclusiva. Entretanto, mesmo com todas essas profundas transformações, a educação brasileira manteve o seu foco na formação humana. (SKLIAR, 2006).

Ao discursarmos a respeito da educação inclusiva, torna-se necessário compreendermos o significado do termo “inclusão”. De acordo com Sassaki (2009), a inclusão é o processo de se adequar todos os sistemas sociais à pluralidade humana, composta pelas diferentes etnias, raças, línguas, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, deficiências, entre outros. A participação de todas as pessoas deve englobar tanto o processo de

formulação, quanto o processo de execução dessas adequações.

Mousinho e colaboradores (2010) nos explicam que, no intuito de garantir o direito universal à educação, assim como o de criar parâmetros de orientação para o processo de inclusão, foram criados vários documentos ao longo dos anos, tanto por organizações internacionais como pelo próprio governo brasileiro.

Um exemplo claro pode ser visualizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No seu capítulo V, artigo 59, a lei define que os sistemas regulares de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, além de organização específica, para atender às suas necessidades. Dessa forma, a LDBEN (1996) determina a garantia do direito universal à educação para esse público específico.

Diante dessa filosofia de inclusão, escolas do Brasil e diversas partes do mundo incluíram em suas classes já existentes as crianças que necessitavam de atendimento educacional especializado e, dentre elas, aquelas com deficiência.

Ainda hoje, após alguns anos desde a inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, é possível encontrar docentes despreparados para lidar diretamente com esse público. Destaca-se que, apenas introduzir a criança numa classe regular de ensino não é o bastante para garantir sua inclusão na escola. A partir daí, surgem diversas dúvidas sobre como os profissionais da educação devem proceder para garantir a inclusão efetiva desse aluno e colaborar no processo de ensino-aprendizagem dele, sem prejudicar os demais discentes.

A literatura acadêmica atual caminha para o esclarecimento de dúvidas relacionadas ao processo de inclusão na educação. A melhor forma de auxílio ao profissional da educação para a prática docente inclusiva é através de pesquisas realizadas por pensadores envolvidos com a temática. Um exemplo disso pode ser percebido no estudo de Sanches e Teodoro (2006), no qual apresenta conceitos e práticas que começaram a circular no âmbito da educação inclusiva, desde a década de 60.

Na área da educação física escolar não é diferente. Partimos do pressuposto que as aulas de educação física devem promover o desenvolvimento corporal e cognitivo dos alunos que necessitam de

atendimento educacional especializado (TOMÉ, 2007; FALKENBACH e colaboradores, 2010; RODRIGUES, 2003). Entretanto, como devemos proceder para que isso ocorra efetivamente? Como podemos garantir a participação desse aluno nas aulas de educação física escolar de modo que tal aula contribua para o seu processo de ensino-aprendizagem e não haja perdas para os demais alunos?

Diante de tais questionamentos, surgiu, então, a idealização dessa pesquisa. No intuito de contribuir para o embasamento teórico e para a orientação do processo de inclusão escolar, esse trabalho teve como objetivo descrever as características da participação de um aluno autista nas aulas de educação física escolar, evidenciando como elas poderiam auxiliá-lo em seu desenvolvimento cognitivo e corporal.

Como perspectiva metodológica, optamos pelo desenvolvimento de um estudo de caso. Corroboramos com Falkenbach e colaboradores (2010) quando eles afirmam que os estudos de caso e as pesquisas qualitativas, em geral, auxiliam no entendimento de acontecimentos reais, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade acerca da realidade das pessoas.

Ventura (2007) evidencia algumas vantagens de se utilizar essa metodologia para pesquisas, dentre elas, o estímulo às novas descobertas, através da flexibilidade no seu planejamento. Outra vantagem destacada pela autora é a ênfase na multiplicidade de dimensões de um problema, o que permite uma análise em profundidade dos processos e as relações entre eles e o problema.

Sendo assim, nessa pesquisa, optamos por analisar a participação de um aluno de sete anos de idade, diagnosticado como autista, nas aulas de educação física de uma escola pública. E, através das aulas observadas, foram legitimadas ações pedagógicas voltadas para a promoção do seu desenvolvimento corporal e cognitivo.

A carga horária de educação física nesta escola era de duas aulas semanais, com cinquenta minutos de duração cada uma. Para este estudo, foram acompanhadas doze aulas, uma por semana, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2015. Todas elas eram ministradas pela professora de educação física da turma que, às vezes, era acompanhada pela professora mediadora do aluno.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma planilha de observação pautada em quatro aspectos: a

participação efetiva do aluno nas aulas; as relações do aluno com os colegas de turma, durante as aulas de educação física; as dificuldades encontradas na execução de exercícios e/ou atividades físicas; e a relação do aluno com a professora de educação física.

Ao todo, foram doze registros escritos de observação, acompanhados de fotos e filmagens das aulas. Durante o tratamento dos dados e redação da pesquisa, optamos por tratar o aluno autista como “Aluno”, a professora de educação física como “professora” e a auxiliar de apoio à inclusão que acompanha o aluno nas aulas como “mediadora”.

Sobre o autismo...

De acordo com Bosa (2000), o autismo é uma síndrome comportamental na qual o desenvolvimento infantil encontra-se muito distorcido. A Associação Americana de Autismo - ASA define o autismo em 1978 como um inadequado desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida do indivíduo. O psiquiatra austríaco Léo Kanner foi o primeiro a caracterizar a síndrome, em 1943. Ele a descreveu como um distúrbio de desenvolvimento

caracterizado por uma incapacidade de estabelecer relações com pessoas, uma tendência em repetir atitudes ritualizadas, além de “um amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso de linguagem e insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudanças.” (TOMÉ, 2007 p. 232).

Sendo assim, o autismo não é descrito como uma deficiência, ele é considerado um Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD). De acordo com Tomé (2007), este transtorno afeta 1% da população brasileira, acometendo cerca de 20 pessoas entre cada 10 mil nascidos, sendo quatro vezes mais comum no sexo masculino e aparece normalmente nos três primeiros anos de vida da criança.

Elias e Assumpção Jr (2006) explicam que as manifestações clínicas costumam variar extensivamente nos níveis de gravidade. Desta maneira, algumas crianças tidas como “autistas de alto funcionamento” (p. 295) tendem a se desenvolverem de maneira alusivamente independente, apresentando um nível intelectual dentro da normalidade. De acordo com Lago (2007), as condutas típicas da criança com o autismo severo são: deficiência grave no relacionamento interpessoal; ausência de fala que, quando presente,

pode não ter fins comunicativos; estereotípias motoras, variando desde movimentos do corpo até comportamento ritualístico e repetitivo; produção de eco em palavras ou frases; resistência às mudanças no meio ambiente e na rotina; ecolalia; falta de noção de perigo; falta de interesse; auto e heteroagressão; fascinação por objetos giratórios; dificuldade em se expressar na primeira pessoa.

Bosa (2006) esclarece que os estudos de revisão sobre prognóstico e desfecho do autismo constataam que os melhores marcadores do funcionamento social geral e desempenho escolar da criança autista são o seu nível cognitivo, o seu grau de prejuízo na linguagem e o seu desenvolvimento de habilidades adaptativas, como as de autocuidado.

Para entendermos melhor sobre quais seriam as intervenções pedagógicas mais adequadas para uma criança autista aperfeiçoar o seu processo de ensino/aprendizagem nas aulas de educação física escolar, precisamos compreender um pouco mais sobre a sua forma de brincar e as suas habilidades.

Machado (2001) elucida que a forma de brincar da criança autista pode expressar falta de criatividade. Às vezes, ela pode utilizar os brinquedos de forma particular, e até mesmo

estranha. Quando elas apresentam um bom potencial intelectual e um bom desenvolvimento verbal, podem ser capazes de focar o seu interesse em assuntos peculiares que não fazem parte do repertório de crianças da sua idade, e se tornam grandes conhecedores sobre tais assuntos.

Outro fato interessante citado por Machado (2001) é que, embora algumas crianças autistas consigam utilizar a linguagem de forma tão eficiente, elas apresentam dificuldades em sua interpretação. As crianças autistas entendem o que é lido de forma bastante literal, não compreendendo as metáforas e, muito menos, o sentido figurado de expressões. Por exemplo: ao ouvirem “hoje vai chover canivetes”, elas poderão ficar apreensivas e até mesmo ansiosas, por entenderem essa expressão no seu sentido literal.

Em suas pesquisas, Machado (2001) encontrou um dado intrigante citado por Leboyer (1987): usualmente as crianças autistas apresentam um desempenho melhor em tarefas que exigem aptidões motoras, viso-espaciais e de memória (mnêmicas), quando comparadas àquelas que exigem aptidões intelectuais ou verbais. Esse dado é proveitoso para pensarmos em intervenções específicas na área da educação física escolar.

Falkenbach e colaboradores (2010) completam reconhecendo que o diagnóstico da criança autista é importante. Porém, saber quais são as ferramentas pedagógicas que devem ser utilizadas para auxiliá-la no seu desenvolvimento é ainda mais importante.

Por isso, ao refletirmos sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança autista em meio a uma classe de ensino regular, devemos nos orientar pelas possibilidades que tal criança apresenta e não nas suas dificuldades. Lembrando que ao auxiliar a criança autista nas aulas de educação física escolar, não se pode menosprezar o processo de ensino/aprendizagem dos demais colegas de classe.

Vygotsky (1998) afirma que é importante analisar o desenvolvimento da criança com necessidades especiais educacionais de acordo com suas particularidades. Para o autor, o importante é analisarmos tais particularidades de forma dinâmica, e não estática. Principalmente no que diz respeito à interação dela com outras crianças e com o ambiente. Tal abordagem de análise será melhor exemplificada adiante, nos resultados da pesquisa.

“Aluno” e sua participação nas atividades individuais

Vygotsky (2001) indica que, para a criança, o brincar é extremamente necessário para a criação de uma situação imaginária, além de relevar suas emoções, suas vontades e seus desejos. Trata-se de uma forma de exteriorização de seus pensamentos. Durante o acompanhamento das aulas, naquelas em que o foco principal era o desenvolvimento de atividades individuais, como brincadeiras de manipulação de objetos, “Aluno” não demonstrava criatividade na execução de movimentos com os mesmos, como elucida a observação a seguir:

15h: “Aluno” pede a bola vermelha à professora. Enquanto os demais alunos vivenciam movimentos com as respectivas bolas, ele procura repetir os movimentos realizados pelos colegas. Olha para eles e os imita. Fica bastante tempo executando um mesmo movimento com a bola vermelha. Se outro colega toca na bola vermelha, ele se

irrita. (Observação nº 2, em 10 de setembro de 2015).

Na observação citada anteriormente, está sinalizada a dificuldade de “Aluno” em criar um movimento a ser realizado com o objeto que lhe foi concedido. Negrine e Machado (2004) ressaltam que é fundamental que os professores ajudem os alunos com autismo a realizarem uma tarefa que requer uma destreza não desenvolvida anteriormente. Tal auxílio deve ocorrer de forma provocativa e não piedosa. A criança precisa entender que ela será capaz de vencer os obstáculos sozinha.

Falkenbach e colaboradores (2010) explicam que o processo de experimentação corporal nas aulas provoca situações relacionais a partir do brincar. Estas situações auxiliam a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais.

Um fato importante relatado na observação foi a predileção do aluno pela bola vermelha. Em todas as aulas de educação física escolar que intercorreram após essa, “Aluno” procurava por ela. Mesmo que não fosse trabalhada atividade com bolas, a professora lhe entregava a bola vermelha na roda inicial da aula:

14h50min: Os alunos se sentam na roda no centro da quadra. “Aluno” vai até a professora e diz: bola vermelha, bola vermelha! A professora retira a bola vermelha do saco de materiais e entrega para ele, que se senta na roda, segurando-a. A professora inicia a explicação sobre a aula. “Aluno” não solta a bola vermelha. (Observação nº 5, em 1 de outubro de 2015).

Essa predileção por um determinado objeto, como no caso da bola vermelha, é um traço característico do autismo. Sabendo disso, foi observado que, quando “Aluno” a requisitava, a professora sempre lhe entregava a bola vermelha, e seguia com o planejamento da aula. “Aluno” participava das atividades sugeridas, mas sem soltar a bola vermelha. Essa atitude da professora, apesar de reforçar a predileção por determinados objetos, possibilitava também a construção de uma relação mais próxima entre os dois, favorecendo a formação de vínculos positivos. “Aluno” tinha a certeza de que no momento das aulas de educação física, ele teria a bola vermelha para brincar.

De acordo com Tomé (2007), qualquer atividade que desperte o interesse da criança autista deve ser aproveitada pelo professor, “como forma de troca mútua de comunicação, atividades ou reforço, para a melhoria do ensino” (p. 238). Como “Aluno” demonstrou grande interesse pela bola vermelha, a professora aproveitou desse fator para incentivá-lo a vivenciar movimentos corporais, utilizando tal objeto. Quando ele se recusava a participar da aula de educação física, era privado de ter a bola vermelha.

Apesar da dificuldade de estabelecer relações pessoais de reciprocidade com outras crianças ser uma característica marcante da criança autista, “Aluno” demonstrou a capacidade de desenvolver melhor as atividades coletivas do que as atividades individuais. Entretanto, foi possível observar que ele não se sentia à vontade em compartilhar os materiais da aula, como foi o caso da bola vermelha. Apesar disso, demonstrou satisfação em brincar com os colegas de turma.

“Aluno” e a sua participação nas atividades coletivas

Tomé (2007) explica que a melhor forma de ensinar as crianças autistas é através da demonstração do que se deve fazer. Nas atividades coletivas das aulas de educação física observadas não foi diferente. Mesmo sem a orientação específica da professora sobre observar os colegas, o aluno utilizou dessa tática para participar dos jogos e brincadeiras coletivas:

15h05min: A professora explicou aos alunos a brincadeira do caçador. Cada aluno (caçador) deveria correr atrás do seu par (a onça) e capturá-lo. “Aluno” escolheu a sua dupla e após seus colegas terem iniciado a caçada, ele correu atrás dela até alcançá-la. Ele trouxe sua presa para dentro do gol (jaula), conforme os colegas faziam. E esperou os outros colegas fazerem o mesmo. Quando os papeis foram invertidos, ele acompanhou o que os colegas faziam e aceitou bem quando foi capturado

pela sua dupla. (Observação nº 3, de 17 de setembro de 2015)

O brincar coletivo para a criança autista proporciona uma organização para a introdução de relações emocionais, além de favorecer o desenvolvimento de contatos sociais. Tomé (2007) elucida que os processos de aprendizagem das crianças autistas se desenvolvem a partir de duas características básicas. A primeira é relativa à associação, ou seja, associam o que se deve fazer através da imitação. A segunda diz respeito ao fato das crianças autistas não conseguirem generalizar com espontaneidade o conhecimento adquirido ou ensinado. É preciso intervir junto à criança, guiando-a sobre o que se deve fazer em determinada situação. Um exemplo dessas características pode ser visualizado na observação seguinte:

14h45min: A atividade realizada na aula é uma brincadeira de estafeta. Na estafeta, os alunos devem correr pela quadra até o cone indicado, quicando a bola no chão com apenas uma das mãos ou as duas. Após chegarem ao cone, eles devem retornar para a sua fila e entregar a bola

para o próximo que executará a mesma tarefa. “Aluno” recebe a bola vermelha. Todas as filas estão de posse de uma bola, exceto a dele que possui duas bolas. Todos aprenderam a realizar o deslocamento quicando a bola no chão. Quando chega a vez de “Aluno”, ele corre segurando a bola vermelha, mas, após a intervenção da professora, começa a quicá-la no chão. (Observação nº 6, em 8 de outubro de 2015).

“Aluno” conseguiu realizar a atividade proposta, após a intervenção da professora e após visualizar os seus colegas. Mesmo que ele já tivesse aprendido o movimento a ser realizado, foi necessária a intervenção da professora. É importante salientar que a ligação entre o professor e o aluno autista deve consistir em segurança, controle, amor e principalmente confiança. Menezes (2012) afirma que “quando o aluno tem mais confiança para aprender, conseqüentemente, o professor tem mais entusiasmo para ensinar” (p.101). Assim, o professor irá conseguir gradativamente ajudar seu aluno a controlar os seus impulsos, no intuito de que adquira confiança e tome iniciativas.

“Aluno” e sua relação com os colegas durante os vários momentos das aulas de educação física

Como já dito anteriormente, “Aluno” demonstrou preferência por atividades realizadas em grupo, do que pelas realizadas individualmente. Tal fato foi evidenciado principalmente nos momentos iniciais das aulas de educação física. No momento da roda inicial, “Aluno” era o último a se sentar, pois gostava de acariciar a cabeça de todos os colegas da turma. Novamente, a atitude de “Aluno” refuta a literatura que destaca os indícios sobre a necessidade de isolamento da criança autista.

Falkenbach e colaboradores (2010) reconhecem que a afetividade proporciona um excelente caminho para a aprendizagem. Sendo assim, quando há um vínculo afetivo entre o aluno autista e os demais colegas de classe é facilitado seu desempenho nas brincadeiras em conjunto. Quando “Aluno” se distanciava da aula de educação física e ia realizar atividades desconectas, os próprios colegas de classe conseguiam chegar até ele e faziam com que retornasse para a aula.

Foi observado que “Aluno” apresentou uma relação amigável com os demais colegas de classe. Os colegas compreendiam que ele era diferente, mas não reconheciam essa diferença como algo negativo. Devido à boa relação entre eles, “Aluno” escutava seus colegas e atendia às suas solicitações. Sabendo da importância do reforço do tipo elogio como facilitador da aprendizagem, a professora estimulava os próprios colegas a encorajarem “Aluno” em sua participação nas aulas.

As dificuldades encontradas na execução de exercícios e/ou atividades físicas

Tomé (2007) afirma que, ao utilizarmos atividades não coerentes com a cultura da comunidade em que o aluno está inserido, assim como a utilização de atividades complexas como jogos desportivos com muitas regras, estamos dificultando a aprendizagem do aluno autista e isso causa frustração a ele.

Durante as aulas de educação física, foram observadas atividades e/ou exercícios físicos compatíveis com a idade cronológica dos alunos. Tais como atividades de corrida, acrescentadas de

educativos específicos desta modalidade, lançamentos de bolas e bambolês, brincadeiras cantadas e de roda, atividades recreativas de socialização, dentre outras.

De acordo com Hollerbusch (2001), programas de educação física e exercícios não devem concentrar-se no ensino de movimentos como fim em si mesmos, mas na utilidade da sua aprendizagem, destacando as possibilidades de avanços em adaptação, usos sociais das atividades promovidas e aumento na qualidade de vida. O mesmo autor afirma, ainda, que a imitação tem influências positivas sobre a conduta, comportamento e atitude da criança autista, permitindo a estruturação do seu esquema corporal.

No decorrer de uma das aulas observadas, a professora sugeriu que os alunos realizassem a brincadeira “A travessia dos bichos”. Nela, as crianças deveriam atravessar a quadra poliesportiva de uma lateral à outra, realizando movimentos que sugeriam uma semelhança ao animal escolhido pela professora.

14h45min: Os alunos iniciam a brincadeira de travessia. A professora escolhe um animal e

cada aluno cria um movimento que o imite, para realizar a travessia da quadra. “Aluno” tem dificuldade em criar um movimento. Ele olha para seus colegas e imita os movimentos deles.

(Observação nº 1, em 3 de setembro de 2015).

Como já citado anteriormente, o autista apresenta dificuldades na criação de movimentos. Porém, apesar dele demonstrar essa dificuldade na atividade proposta, “Aluno” não manifestou frustração a esse respeito. Foi observado que ele ignorava suas dificuldades ao imitar a movimentação dos colegas e continuava participando da aula normalmente. Com relação à execução de outros exercícios físicos realizados nas aulas, “Aluno” não apresentou dificuldades.

As atividades físicas, de acordo com Hollerbusch (2001), fornecem à criança tudo aquilo necessário para a manutenção de sua saúde, para o exercício de sua motricidade, para a facilitação da tomada de consciência da imagem do corpo no espaço e ainda favorecem o desenvolvimento das suas capacidades de adaptação e de cooperação,

contribuindo para a sua expansão pela alegria dos obstáculos vencidos e da segurança conquistada.

“Aluno” e a relação com a professora de educação física escolar, com e sem a presença da professora mediadora

Em todas as aulas observadas, a relação entre “Aluno” e a professora de educação física era envolta de carinho, respeito e reciprocidade. Porém, nas aulas em que a professora mediadora estava presente, ele se soltava menos, ficando mais dependente dela.

De acordo com Machado (2001), caracteriza-se um traço autista anormalidades na interação social. A autora afirma que é comum a criança autista apresentar uma tendência a ignorar as pessoas. Porém, “Aluno” demonstrou o desenvolvimento de afetividade pelas duas professoras, tanto pela de educação física quanto pela mediadora. Entretanto, era perceptível a grande diferença no tratamento dele com as duas, quando comparados entre si. A professora de educação física era querida, mas ele desenvolveu uma maior afetividade pela mediadora.

Conclusão

Ao finalizarmos as descrições das observações dessa pesquisa, é importante enfatizar que a participação do aluno autista nas aulas de educação física escolar qualificou a sua interação social com os professores e demais colegas de classe, auxiliando sua formação humana. Além das relações sociais, sua forma de brincar foi transformada, repercutindo na satisfação em participar das aulas.

“Aluno” se mostrou mais atento às pessoas que se deslocavam no seu campo visual e sorria em resposta aos seus colegas e professores. Os contatos físicos passaram a ser cada vez mais frequentes, não se observando tanto a retração física habitual de crianças autistas.

Sobre a comunicação, constatamos que “Aluno” começou a ficar mais atento às orientações que lhe eram feitas; passou a interagir de uma forma mais harmoniosa com todas as outras pessoas, além de entender melhor as instruções que lhe eram dadas, embora muitas vezes com auxílio da imitação motora.

Em síntese, podemos considerar que as aulas de educação física escolar foram benéficas ao aluno,

tanto nas suas relações sociais quanto na ampliação do seu leque de movimentos e brincadeiras.

Dessa forma, constata-se que a educação física auxilia no avanço do convívio social e comportamental da criança autista, trazendo benefícios no estado emocional da mesma, diminuindo sua hiperatividade e melhorando sua atenção e concentração.

Referências

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Autism: psychoeducational intervention*.

Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n. Supl I, p. S47-53, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em 24 de janeiro de 2016.

ELIAS, Alessandra V.; ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. Qualidade de vida e autismo. **Arquivo Neuro-Psiquiatria**, v. 64, n. 2a, p. 295-299, 2006.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavaleiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade

relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.31, n. 2, p.203-214, janeiro, 2010.

HOLLERBUSCH, Ricardo Miguel da Silva Lopes. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto - Actividade Física Adaptada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto, 2001.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Campinas: Papirus, 1987.

MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) ESEF/UFRGS, 2001.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas

e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, 27(82): 92-108, 2010.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2012.

NEGRINE, A. S.; MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos.** Caxias do Sul: Educus, 2004.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, 1 sem. 2003.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 8, Julho. 2006. p. 63-83.

Disponível em:
<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 06 Maio. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, São Paulo, v.8, n. 11, jul/dez, 2007.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **RevistaSocerj**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE⁹¹

Ana Paula Martins Corrêa Bovo⁹²

RESUMO: O objetivo do texto é apresentar algumas problemáticas a respeito da formação do professor no contexto contemporâneo, em especial o relacionamento entre cultura, tecnologia e metodologia no trabalho docente. As perspectivas teóricas que embasam o trabalho permitem propor, considerando os esforços de pesquisa descritos, alguns elementos – perspectiva interativa, caráter dialógico e mediação significativa – como fundamentais no traçado de rotas de navegação produtivas para a estruturação de processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem, Formação docente, Tecnologias contemporâneas.

⁹¹ Uma versão inicial desse trabalho foi apresentada no Seminário da EaD da UFMG, em 2013. O tema eram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. A versão atual ganha contornos diferenciados a partir de minha entrada na UEMG como professora e, depois, como membro de grupos de pesquisa desta universidade.

⁹² Professora do Departamento de Letras e Linguística da UEMG – Unidade Ibirité e Doutoranda da PUCMinas, no Programa de Pós-Graduação em Letras. Contato: ana.bovo@uemg.br

Introdução

No contexto contemporâneo, é possível aprender assistindo a uma videoconferência que se realiza do outro lado do mundo; navegando na Internet, recolhendo informações conforme o interesse pessoal; utilizando softwares de computador que simulam ambientes... Enfim, a gama de possibilidades para realizar aprendizados é imensa.

O processo não é novo, ao contrário, acontece juntamente com a evolução da espécie e das sociedades humanas. Entretanto, o que chama a atenção no contexto contemporâneo é a velocidade das mudanças tecnológicas que proporcionam novas ferramentas para a aprendizagem.

A realidade virtual. O termo não é tão óbvio. O virtual vem do latim *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*: força, potência. Muitas pessoas utilizam a expressão ‘virtual’ para designar alguma coisa que não existe e, nesse sentido, algo fora da realidade, oposto ao real. Mas autores como Lévy (1997) questionam se o virtual não se oporia, na verdade, ao atual. Ou seja, virtual seria o que existe em potência e não em ato. Seria como a semente que

é potencialmente uma árvore. Assim, o virtual faria parte do real. Entretanto, nem tudo que é virtual necessariamente se atualizará.

É possível inferir então que esse jogo entre virtualização e atualização é frequente em nossa vida e, desse modo, acontece também nos processos educacionais, quando estamos interagindo com sujeitos e objetos de forma a construir uma prática de significação e podemos tanto ‘virtualizar’ quanto ‘atualizar’. Vale destacar que a atualização é um processo que parte, quase sempre, de uma problematização para uma solução. Já a virtualização passaria de uma solução dada a um (outro) problema.

O contexto das pesquisas

O início do texto nos (re) coloca uma realidade que vivenciamos, que é virtual e atual em vários sentidos. E é a relação dessa realidade com o trabalho e a formação docente que motiva as reflexões do presente texto.

A unidade de Ibirité é composta hoje por cinco cursos de licenciatura, o que configura um universo voltado para a formação de professores.

Assim, algumas das preocupações que nos movem na formação de grupos de estudo, pesquisa e trabalho estão relacionadas nestas páginas e têm origem na observação de dificuldades e impactos, mas também de alternativas e possibilidades, que a tecnologia tem trazido para o trabalho dos professores na atualidade⁹³.

Não é exagero dizer que um dos maiores desafios hodiernos é fazer das tecnologias, em especial as (ainda) chamadas Novas Tecnologias de Comunicação e Informação, aliadas na construção de projetos de educação que de fato preparem as pessoas para a contemporaneidade. Assim, a tarefa do professor torna-se bastante complexa na atual conjuntura, visto que o simples uso de uma “nova tecnologia” não garante que ela de fato seja parte produtiva do processo educativo.

Dessa forma, para lidar com tecnologias, que têm se tornado presença cada vez mais constante em nosso cotidiano, e incorporá-las aos processos educativos, é preciso repensar os paradigmas

⁹³ Os Grupos de pesquisa aos quais estou me referindo são o grupo Aprendizagem, Linguagens e Tecnologias Digitais e o grupo DESCONFORME – Desafios Contemporâneos na Formação de Educadores.

educacionais por meio de perspectivas teóricas que possam embasar a reinvenção dos caminhos, das técnicas, dos procedimentos necessários para o planejamento e a execução de uma aula, de um curso, de um projeto educacional. Mais que utilizar tecnologias educacionais, é preciso formar as bases de uma educação verdadeiramente tecnológica.

Tecnologia e metodologia

Se consideramos, ainda que de forma genérica, a aprendizagem como processo sociotécnico no qual os sujeitos interagem na e pela cultura, é preciso falar do papel da tecnologia. Para tanto, é importante destacar a relação simbiótica entre pedagogia e tecnologia, as quais foram constantemente elementos fundamentais na educação, especialmente quando esta acontece em agências e/ou instituições direcionadas para tal.

Educar, especialmente nesses âmbitos, sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. Embora a experiência

humana tenha sido sempre mediada através da socialização e da linguagem, na modernidade, com as chamadas mídias típicas de massa, essa mediação cresce exponencialmente (BELLONI, 1999).

Desse modo, as políticas de formação docente no contexto atual demandam um movimento de pensar a capacitação desse profissional como sujeito, cidadão e profissional de um mundo marcado pela Informação e pelas Tecnologias Digitais.

O que temos hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem numa espécie de simbiose profunda entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015).

A perspectiva interativa

Pode-se dizer que o conceito de interação é a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos e interatividade é a ação humana, do usuário, de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma retroação da máquina sobre ele. Pode-se adotar

também a ideia de interação como “prática” e interatividade como “possibilidade”.

O que se pretende evidenciar, no entanto, é a importância de uma interação de qualidade, o que somente é possível por meio da adoção de uma concepção coerente de aprendizagem. A Pedagogia, sob influência de Vygotsky e outros, tem ressaltado a interação como parte fundamental dos processos educativos. A aprendizagem aconteceria, segundo esse autor, por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca na dimensão coletiva; o que deflagraria processos internos de desenvolvimento mental, os quais tomam corpo, então, quando o sujeito interage com objetos e sujeitos. E, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento. Todas as funções superiores originam-se, segundo Vygotsky (1998), das relações sociais.

Assim, considero a *perspectiva interativa*, ao lado do *caráter dialógico* e da *mediatização significativa*, elementos fundamentais para se desenvolver perspectivas educacionais contemporâneas para Ambientes de Aprendizagem. Tiro da expressão a palavra ‘virtuais’ (que caracteriza a expressão ‘Ambientes Virtuais de

Aprendizagem’, comumente utilizada para falar de educação a distância), por crer, segundo a argumentação que vem sendo desenvolvida no texto e que tem por base as pesquisas que tenho realizado, na validade dos pressupostos aqui descritos para a educação contemporânea de forma geral visto a realidade híbrida que vivenciamos hoje.

Afinal, é preciso reconhecer que não basta um curso ser mediado tecnologicamente para que a multidirecionalidade, o descentramento e/ou a colaboração aconteçam. Ademais, o que resulta de colaboração e desenvolvimento a partir da relação entre os atores envolvidos em *qualquer* processo educacional é a ‘chave’ para o sucesso do próprio processo. É o que dizem perspectivas teóricas interacionistas destacadas no início desse tópico, as quais servem como base para as reflexões aqui desenvolvidas.

O caráter dialógico

Segundo Levy (1997), um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo. A tarefa dos professores, então, e/ou da equipe de produção

de cursos e de material didático destinado a Ambientes de Aprendizagem seria o de desenvolver o compromisso com formas participativas de aprendizagem que se conectem com diversas experiências pessoais, profissionais, institucionais etc, distanciando-se de currículos e textos prescritivos, dos monólogos de forma geral. É preciso instaurar uma busca conjunta de conhecimento, que implica valores políticos e éticos de natureza emancipatória (FIORENTINI, 2003).

Se partirmos do pressuposto que a linguagem é central na vida humana, é preciso também falar dela. A palavra, entendida como signo social e ideológico, é material semiótico da “vida interior” e da consciência, além de elemento privilegiado da comunicação. Presença marcante nos atos de compreensão e de interpretação e indicador extremamente sensível das transformações sociais, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Dessa forma, é importante considerar o caráter dialógico da comunicação humana e o papel fundamental do *outro*, visto que a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, sempre e inevitavelmente (BAKHTIN, 2006, p.66).

A textura dialógica estaria tanto na constituição do símbolo como na da subjetividade, ou seja, o eu só se tornaria real na reciprocidade da interlocução (MARTIN-BARBERO, 2014). Dessa maneira, nos processos educativos, como na vida, a cada passo desse caminho estabelecido pela interação verbal, um caminho fundamentalmente dialógico, o conhecimento vai sendo construído pelas ressignificações constantes.

No entanto, é preciso garantir que esse tipo de interação seja realizada conscientemente e criticamente pelos atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, já que a natureza desses processos demanda planejamento e execução de estratégias e ações. Assim, é perceptível que a sociedade demanda mudanças significativas na educação, como a substituição da transmissão unidirecional de informação pela troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a ideologia de uma educação continuada e centrada no aluno.

Portanto, é mister entender que a interação não é só um elemento dentre outros elementos que compõem a educação, mas é a fonte irradiadora de todas as estratégias dialógicas que podem compor o

processo educacional. Talvez um dos maiores desafios para a educação contemporânea, então, seja garantir a efetividade da colaboração e da cooperação nos processos de aprendizagem.

Mediação / mediatização significativa

Alguns autores, como Ramal (2000), por exemplo, afirmam que práticas escolares tradicionais não vão poder se sustentar no contexto ‘cibercultural’ que está se configurando na atualidade porque as novas formas de escrever, ler e de se lidar com o conhecimento integrariam uma nova “ecologia cognitiva”.

Experiências de aprendizagem mediatizada baseiam-se na ideia de uma relação em que o professor/mediatizador interage com o aluno/mediatizado, de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas com o objetivo de produzir significação para além das necessidades imediatas da situação. Desse modo, o propósito do professor não seria apenas proporcionar a vivência de uma

situação, mas promover situações onde o aluno interaja com as tarefas propostas de forma dinâmica.

A mediatização caracteriza-se, então, como processo fundamental, especialmente na época contemporânea, na qual as tecnologias de informação e comunicação estão a constituir a cultura, pelas especificidades que sua evolução está apresentando, como processo interacional de referência (BRAGA, 2006). Assim, a pedagogia mediatizada precisa colocar em prática um conjunto de estratégias pedagógicas que levem os próprios estudantes a mediatizarem-se mutuamente de modo que tais interações se constituam como parte importante do processo de mediatização do professor, com o fim de criar um “ecossistema relacional e afetivo” que ajude a provocar enriquecimento cognitivo, a potencializar a metacognição e a alavancar a autonomia dos estudantes.

Conclusão

Ambientes de aprendizagem devem ser fundamentados nesta perspectiva de mediação, cujo papel do professor é essencialmente o de criador de

condições e contextos mediativos por meio da linguagem e das tecnologias. A cultura que se desenha atualmente engloba processos educativos marcados, mesmo que de forma diferenciada (há processos que se dão inteiramente no ambiente virtual, outros majoritariamente no presencial, outros de forma mista) pelas “velhas” e “novas” tecnologias. Mas mesmo os processos que se dão majoritariamente no espaço presencial estão “hibridizando-se”. É o contexto hipermidiático no qual a fusão das possibilidades oferecidas pela multimídia estruturada hipertextualmente permite autonomia não só para combinar dados, mas para criar novos e para construir novas “rotas de navegação” (SILVA, 2000, *grifo meu*). E sendo assim, o esforço para a formação do professor na atualidade é o trabalho de construir possibilidades, visualizar caminhos, traçar estratégias, ou seja, *virtualizar* as problemáticas e *atualizar* os processos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- BRAGA, José Luiz. Sobre “mediatização” como processo interacional de referência. 2006. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_446.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.
- FIORENTINI, Leda. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: _____ & MORAES, Raquel de Almeida (orgs.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1996.
- _____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências midiáticas**,

educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

RAMAL, Andréa Cecília. Avaliar na Ciberultura. Porto Alegre: **Revista Pátio**, Ed.Artmed, fevereiro, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAPEANDO OS ARTIGOS CIENTÍFICOS REFERENTES AO PIBID: ANÁLISES DAS PRINCIPAIS TEMÁTICAS LEVANTADAS NO CAMPO

Gleicyane Ferraz de Almeida⁹⁴
Prof^a M. Sc. Camila Lopes Cravo Matos⁹⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mapear os artigos científicos relacionados ao PIBID, analisando quais as principais temáticas desses artigos e apresentando as possíveis contribuições do PIBID para a formação de docentes. Para alcançar esses levantamentos fizemos um exame na web site da Capes e no SciElo. As análises foram feitas nessas plataformas devido à credibilidade e nível Qualis, na intenção de encontrar trabalhos com base teórica e metodológica em padrões e níveis aproximados. Utilizamos a coleta de dados com enfoque na análise documental enquanto método. Através dessas apreciações observamos que existe uma quantidade maior de artigos voltados para destacando as temáticas, Formação de Professores nas mais variadas Licenciaturas, Ciências Sociais e Química destacando o número de trabalhos focados na formação de professores e

⁹⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia Uemg-Leopoldina/ 5º Período.

⁹⁵ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais: Unidade Leopoldina, curso de Licenciatura em Pedagogia; Graduada em Pedagogia pela UFJF; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Mestre em Literatura Brasileira pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora; Doutoranda em Educação – PUC RJ

seus impactos. Observou-se menor número de trabalhos e estudos voltados para a Pedagogia e áreas afins. Conclui-se que os impactos são significativos para a formação dos alunos bolsistas e que existe uma demanda acentuada de busca nas áreas elencadas.

Palavras-Chave: PIBID; Formação de Professores; Pedagogia.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propõe o incentivo à formação docente em nível superior por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica, concedendo bolsas a alunos das licenciaturas, professores universitários e a professores das escolas básicas (PIBID, 2013, p.3). Propõe também o incentivo e valorização da formação inicial de professores objetivando a melhora do ensino na educação básica.

Devido ao destaque dado ao PIBID no cenário brasileiro, elaboramos esta pesquisa na intenção de analisar as principais temáticas encontradas sobre o Pibid nos artigos científicos de duas plataformas de

relevância nacional, Capes e SciElo, e observar a importância do Pibid na formação inicial docente.

O objetivo dessa pesquisa é mapear os artigos científicos relacionados ao Pibid, analisando as principais temáticas e apresentar os impactos para a formação dos docentes.

Para realização do trabalho, o procedimento utilizado foi à coleta de dados com enfoque na análise documental (FARIAS, 2010; GATTI, 1996), na web site da Capes e do SciElo. As análises foram feitas nessas plataformas por conta da credibilidade científica já estabelecida em âmbito nacional, para que também nos cercássemos de trabalhos com base teórica e metodológica com padrões e níveis aproximados, possibilitando uma observação dos dados mais representativa.

1- Breve histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID teve início no ano de 2007, atendia aos alunos dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, aproximadamente 3.000 bolsistas de Instituições Federais de Ensino Superior.

Em 2009 expandiu para Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, englobando todas as licenciaturas, em 2013 estavam vinculados ao PIBID 49.321 bolsistas, de 195 instituições, que atendiam 4.160 escolas públicas em todas as regiões do País, segundo apontam estudos de Ambrosetti, Nascimento et al., (2013).

De acordo com a Portaria Normativa Capes nº 122, de 16/09/2009, o PIBID tem por finalidade apoiar a Iniciação à Docência de estudantes de licenciatura plena visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, 24 jun. 2010). Este documento aponta os seguintes objetivos do Projeto de Iniciação à Docência:

- I. incentivar a Formação de Professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos

cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cooformadores dos futuros professores.

Como se pode perceber, o PIBID é um projeto que visa desenvolver ações para a formação inicial de professores, auxiliando o iniciante no ingresso na

profissão buscando minimizar os efeitos do ‘choque com a realidade’:

Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual parece não estar preparado (SILVA, 1997, p.53).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propõe o incentivo à formação docente em nível superior por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica, concedendo bolsas a alunos das licenciaturas, professores universitários e a professores das escolas básicas.

2- A formação docente e os conhecimentos prévios dos alunos

Segundo Lüdke-Boing (2004), Ghedin et al (2008) e Nóvoa (2009), devido o conhecimento pré estabelecido dos alunos em relação a profissão docente, pois este vivenciou as práticas e rotinas escolares em sua vida, não consegue compreender as distintas opiniões que rodeiam a profissão docente, então nos é apresentado a necessidade de uma formação através de parcerias entre professores formadores, alunos graduandos e professores de profissão.

Dentro dessa lógica preconizada para a formação inicial para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano escolar (TARDIF, 2013, p.25), assistimos a mais um programa de formação de professores nascer no Brasil. Um programa que propõe a articulação indicada pelos estudiosos da educação, e que, em um curto período de tempo (2007-2013) acaba por legitimar-se enquanto lei, ao ser incorporado à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), no

trecho que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação em seu artigo 62, inciso quinto:

“§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, Decreto nº 12.796/2013).

O Pibid em sua trajetória vem auxiliando no incentivo a docência, como está disposto no seu decreto. Iremos apresentar a seguir, através dos trabalhos encontrados em nossas buscas, a interferência do programa na formação de alunos-professores.

3- Analisando os dados levantados

O procedimento utilizado foi à coleta de dados com enfoque na análise documental (FARIAS, 2010;

GATTI, 1996), utilizando-se dos dados que se encontram disponibilizados nos sites da CAPES e SciElo, sem delimitação de temporalidade.

Para a construção das análises dos dados, partimos para uma comparativa entre os dados encontrados, utilizamos os seguintes descritores, Pibid, Pibid Pedagogia, Pibid Formação de Professores e Pibid Pedagogia Formação de Professores.

Pode-se verificar que dos artigos localizados na plataforma da CAPES, com a utilização dos referenciados descritores, encontrou-se: descritor Pibid- 21 artigos; descritor Pibid Pedagogia- 3 artigos; descritor Pibid Formação de Professores- 19 artigos; descritor Pibid Pedagogia Formação de Professores- 1 artigo.

O gráfico abaixo apresenta a porcentagem de artigos encontrados na Plataforma da CAPES:

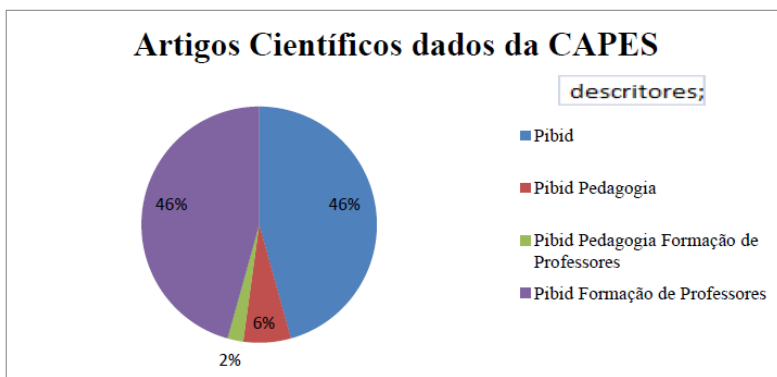


Gráfico 1 Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que na plataforma da Scielo, foram encontrados apenas trabalhos com o descritor Pibid, nos impedindo de fazer uma análise quantitativa em relação aos dois sites. Encontramos um total de 18 trabalhos. O gráfico a baixo representa o percentual de trabalhos encontrados na SciELO com o descritor Pibid.

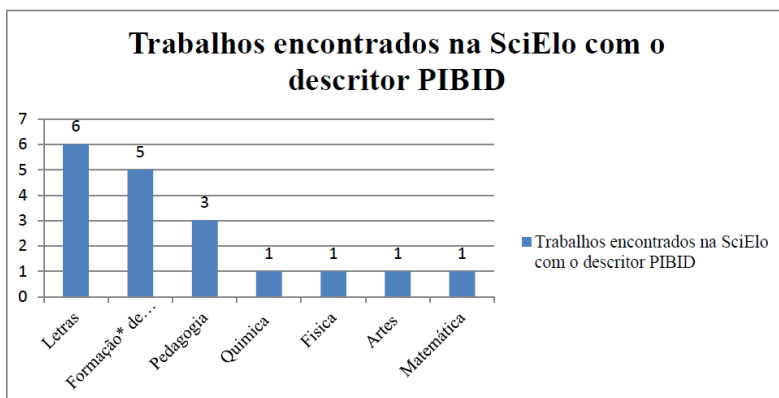


Gráfico 2 Fonte: Elaborado pelo autor

Analizando os dados coletados, dados encontrados em nossas buscas nas Plataformas da Capes e SciELO, foi possível concluir que pesquisas sobre o Pibid não tem focalizado a formação inicial para a docência no Ensino Fundamental I, destacando maior quantidade em Formação de Professores Licenciaturas, Ciências Sociais e Química. Toda via em sua maioria encontram-se trabalhos voltados para a formação docente nas Licenciaturas em geral, obedecendo às proposições da Capes com a implementação do Pibid. Através do gráfico apresentado a seguir, fica mais compreensível

analisar o numero de artigos científicos encontrados tanto na Capes como no SciElo.

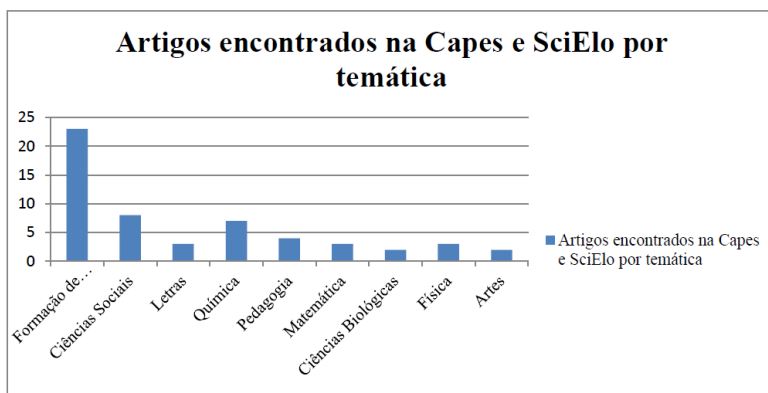


Gráfico 3 Fonte: Elaborado pelo autor

Apresentaremos alguns trabalhos analisados, e utilizando trecho dos mesmos apontarei suas temáticas e as relevâncias do Pibid na formação inicial docente. Em seu trabalho Darroz (2015), buscou apontar como se dá o aprendizado dos alunos de Física atendidos pelo Pibid, numa perspectiva em que através da análise dos alunos pudesse chegar à relevância do programa no desenvolvimento da aprendizagem do aluno bolsista de iniciação.

Concluindo que o Pibid promove significativamente o aprendizado docente ao aluno bolsista.

Santos (2015) em seu trabalho apresenta que as comunidades de prática (grupo de alunos bolsistas e professores de Química de educação básica), auxiliaram positivamente aos alunos no aprendizado teórico- pratico do Pibid.

Mateus (2013) e seu artigo analisa as representações de práticas de formação colaborativa de professores de inglês, atendidos pelo pibid Letras da Universidade Estadual de Londrina.

Schroeder (2013) buscou apresentar o impacto do Pibid na formação docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, destacando também a valorização que e dada a docência por meio do Projeto Pibid.

Duque (2015) observou que o programa aumentou a qualidade da participação dos alunos bolsistas em sala de aula, ao mesmo tempo em que foi um espaço crítico para pensar a maneira como formamos professores. Concluiu também que, apesar dos esforços, tem ainda muito a se fazer para a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica.

Miguel (2014) pesquisou o contexto do programa de bolsas de estudo para professores iniciantes, a partir do subprojeto de Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná. Tendo como objetivo destacar a reconstrução do conceito de DNA durante o desenvolvimento de um módulo de material didático em um foco de investigação com os alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Paraná. O trabalho e resultado de uma investigação realizada no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Ciências Biológicas de Uma Universidade Pública do Paraná.

Penna (2012) apresenta as políticas educacionais vigentes no país e as novas definições para o ensino de música na escola, estabelecidas a

partir da Lei n.11.768/2008, tendo feito emergente de importantes questões na área de educação musical na atualidade. Considerando essa realidade, este trabalho analisa políticas públicas relacionadas à Educação Básica no Brasil, refletindo acerca de suas implicações para o ensino de música na escola.

Rolino (2014) em seu trabalho apresenta um estudo de caso realizado com licenciandos e professores em exercício. A pesquisa busca comparar a formação inicial de estudantes em início e fim de curso, em dinâmicas curriculares distintas, com a formação inicial e continuada de professores em exercício em relação ao tópico específico de números e operações. Assim, apresentam-se os impactos da formação inicial na prática do professor, em relação aos conhecimentos da história da matemática na construção dos conjuntos dos números naturais e inteiros. Os professores em formação conseguem estabelecer conexões entre algumas disciplinas da licenciatura, principalmente álgebra e história da matemática, com os conteúdos a serem ensinados na educação básica.

Yamin (2014) em sua pesquisa analisou os sentidos da docência construídos por alunas de

licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Avalia o impacto do programa para a formação profissional, verificando se a metodologia delineada pelo subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul aproximou as discentes da carreira do magistério, atendendo aos objetivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Analizamos através destes e dos outros artigos que o Pibid tem proporcionado aos alunos uma interação da teoria e da prática estimulando e incentivando os alunos-bolsistas na iniciação docente independente da área do conhecimento tem se mostrado um programa que possibilita melhorias na formação docente.

4-Considerações finais

Considerando os objetivos proposto na presente pesquisa pode-se observa, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, que os Artigos Científicos tanto na plataforma da CAPES como site Scielo se encontram predominantemente voltados para as áreas de Licenciatura em Química, Física,

Matemática, Ciências Biológicas e Letras. Toda via em sua maioria encontram-se trabalhos voltados para a formação docente, ao qual seguem o panorama proposto pela Capes com a implementação do Pibid.

A partir dessas análises observa-se que há uma preocupação em construir temáticas que busque e apresente a relação entre a universidade e a escola base, visto que a grande maioria descreve as temáticas a serem trabalhadas, as que podem ser trabalhadas, ou os impactos do programa na vida docente do aluno-bolsista. Propondo através dos Artigos novas discussões a respeito de como se trabalhar a prática docente e quais as relevâncias desse trabalho em relação aos alunos- professores.

Referências

AMBROSETTI, N, B; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda, et al. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro. E.P.U, 2013

BRASIL/MEC. Lei 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2007

BRASIL. EDITAL N° 02/2009 & N° 011/2012. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2009/2012

BRASIL/MEC. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010.

BRASIL. EDITAL N° 61/2013. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2012. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capesp> ibid>. Acesso em: 04 de jun. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia (orgs). **Pesquisa científica para iniciantes**:

caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.
Fundamentos da pesquisa. Vol. I.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 98, p.85-90, ago. 1996.

_____, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro et al. **Formação de professores**: Caminhos e descaminho da prática. Brasília: Liber Livro, 2008

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) **Viver e construir a**

profissão docente.Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80

SILVA, Maria Celeste Marques da. **O primeiro ano de docência:** o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. **Aprendizagem Docente No Âmbitos Do PIBID/FÍSICA:A Visão Dos Bolsistas De Iniciação à Docência.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 17, n. 3, p. 727-748, dez. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000300727&lng=pt&nrm=iso)

[21172015000300727&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000300727&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170309>.

SANTOS, Valéria C.; ARROIO, Agnaldo. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Em Comunidades de Prática: O caso de um grupo de professores de QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL.** Quím. Nova, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 144-150, jan. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&

pid=S0100-40422015000100144&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.5935/0100-4042.20140234>.

MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte , v. 13, n. 4, p. 1107-1130, dez. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982013000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jun. 2016. Epub 20-Dez-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>.

Rechia Schroeder, T. y Wendling, C.: **"Contribuições do PIBID para a formação do pedagogo"**, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Septiembre 2013, Acesso em 04 jun. 2016 www.eumed.net/rev/cccss/25/formazao-professores.html

DUQUE,Tiago; BOLFE, Ana Paula Fraga. **“Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Campinas”**, Revista Eletrônica de Educação,

01 May 2015, Vol.9(1), pp.262-275.
MIGUEL, Kassiana Da Silva ; CAMPOS Oliveira,
Iasmine ; Knechtel, Carla Milene ; Ferraz, Daniela
Frigo ; Della Justina, Lourdes Aparecida
**Investigative courseware approach in high school:
a study about DNA.ETD: Educação Temática
Digital,, Vol.16(2), pp.119-134 (2014)**
PENNA, Maura; QUEROZ, Luis Ricardo Silva .
**Políticas públicas para a Educação Básica e suas
implicações para o ensino de música** Educação :
Revista do Centro de Educação UFSM, 01 Jan,2012
Vol.37(1), pp.91-105
ROLINO, Joelson Vitor ; CARDOSO VENTURA,
Andrea ; De SOUZA JUNIOR, José Carlos. **A visão
do professor em formação sobre sua própria
formação.**Revista da Universidade Vale do Rio
Verde, 2014, Vol.12(2), pp.535-545
YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel;
CATANANTE, Bartolina Ramalho. **"Quero ser
professora": a construção de sentidos da docência
por meio do Pibid.** Rev. Bras. Estud.
Pedagog., Brasília , v. 97, n. 245, p. 31-
45, abr. 2016 . Disponível em
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&
pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-)

66812016000100031&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3368314027>.

ANEXOS:

Capes

Título	Temática	Autor	Descriptor
Vivenciando a prática docente em Química por meio do Pibid : introdução de atividades experimentais em escolas publicas	Química	Karen Cacilda Weber; Elba Cristina Santos de Almeida; Maria Gardennia da Fonseca; Maria das Graças Azevedo Brasilino	Pibid
Algumas percepções dos participantes PIBID / Química / UEL sobre o ensino e formação de professores	Química	Fabiele Cristiane Dias Broietti; Enio de Lorena Stanzani; Willian Rideque Kodama; Any Caroline Ferreira	Pibid
/ Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o	Formação de Professores	Daniel de Freitas Nunes; Lucas Lopes de Santana; Kátia Augusta P. Cordeiro Curado	Pibid

Pibid no Distrito Federal		Silva	
Políticas de formação de professores em conflito com o currículo oficial: o treinamento supervisionado e "PIBID" (Programa Institucional de Iniciação à docência)	Formação de Professores	Jose Rubens Lima Jardimino	Pibid
<u>Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Campinas</u>	Ciências Sociais	Tiago Duque; Ana Paula Fraga Bolfe	Pibid
O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a abordagem do ciclo das políticas: estabelecendo	Formação de Professores	Michele Martelet; Marília Costa Morosini	Pibid

relações entre a formação de professores, universidade e o contexto emergente			
<u>O Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior e a Importância do PIBID no Contexto dos Alunos do Curso de Licenciatura em Química da UFRPE em Serra Talhada - Pernambuco</u>	Química	Veridiana A. S. F. Costa; Marília G. M. A. de Oliveira; Katya M. O. de Sousa; Andréa M. S. S. Brito	Pibid
Princípios básicos para o Ensino Religioso a partir do caso do curso de Ciências da Religião da UFS	Ciências Sociais	Marcos Silva; Péricles Andrade	Pibid
abordagem didático-investigativa no ensino médio: um estudo acerca do DNA	Ciências Biológicas	Kassiana Da Silva Miguel; A Iasmine Alessandra Oliveira Baracho Campo; Carla Milene Knechtel; Daniela Frigo	Pibid

		Ferraz; Lourdes Aparecida Della Justina	
Investigative courseware approach in high school: a study about DNA	Ciências Biológicas	Kassiana Da Silva Miguel; Iasmine Alessandra Oliveira Baracho Campo; Carla Milene Knechtel; Daniela Frigo Ferraz; Lourdes Aparecida Della Justina	Pibid
Robótica educacional de baixo custo aplicado ao ensino de física no Brasil	Física	Marcos A. M. Souza; José R. R. Duarte	Pibid
<u>A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião</u>	Letras	Maira Cordeiro dos Santos; Maria de Fátima Melo	Pibid
Concepções de conhecimento escola: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à	Formação de Professores	Andrea Rosana Fetzner; Maria Elena Viana Souza	Pibid

Docência			
Aula de português: sobrevivências (in)funcionais	Letras	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti; Josa Coelho da Silva Irigoite	Pibid
O início da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação	Formação de Professores	Gionara Tauchen; Altair Fávero	Pibid
Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Formação de Professores	Andréa Rosana Fetzner; Maria Elena Viana Souza	Pibid
Quantidade de suportes não-congruentes na divisão alternativa	Matemática	Guy Grebot; Kevin Szczpanski	Pibid
Museu e ensino de História: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem	Ciências Sociais	Larissa Salgado Chicareli; Kauana Candido Romero	Pibid
A percepção de uma adolescente multirrepetente	Ciências Sociais	Camile Martinelli Silveira; Leonete Luiza Schmidt	Pibid

sobre sua trajetória escolar			
Educação Política: o ensino do processo eleitoral brasileiro em sala de aula	Ciências Sociais	Andressa de Rodrigues Flores; Pâmela Pozzer Centeno Nunes	Pibid
Editorial	Ciências Sociais	Gildenir Carolino Santos	Pibid
Contribuições do PIBID para a formação do pedagogo	Formação de Professores	Tânia Maria Rechia Schroeder; Cléria Maria Wendling	Pibid Pedagogia Formação de Professores
Experiências Docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: possíveis marcas na constituição das professoras	Formação de Professores	Cristiane Camargo Gimenes; Doris Bittencourt Almeida	Pibid Pedagogia
Educação inclusiva: apontamentos sobre a história, políticas e práticas de inclusão na escola	Pedagogia	Lucas da Silva Martinez; Everton Ferrer de Oliveira; Jarbas Parise Moscato	Pibid Pedagogia
Projeto institucional:	Formação de Professores	Adriana Mendonça Destro;	Pibid Pedagogia

formação docente e compromisso social		Dalmo Gomes de Carvalho; Maricelma Simiano Jung; Marilete Severo; Rosandra Schlickmann Sachetti Hubbe; Rosicler Schfaschek	
O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores	Formação de Professores	Helena Maria Dos Santos	Pibid Formação de Professores
O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa	Formação de Professores	Helena Maria Dos Santos Felício; Claudia Gomes; Luciana Resende Allain	Pibid Formação de Professores
Formação de Professores de Física: experiências do PIBID-Física da Universidade Federal de Rondônia	Física	Laffert Gomes Ferreira da Silva; Roberta Lavor Serbim Uchoa Lopes; Marcelo Ferreira da Silva;Walter Trennepohl Jr	Pibid Formação de Professores
(PIBID) políticas abordagem de ciclo: definindo as relações entre a formação de professores, ty	Ciências Sociais	Michele Martelet; Marília Costa Morosini	Pibid Formação de Professores

universidade e contexto emergente			
Políticas Publicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música	Artes	Maura Penna; Luis Ricardo Silva Queiroz	Pibid Formação de Professores
O Pibid-FAE/UFG e os processos de significação da prática docente	Formação de Professores	Miria Gomes de Oliveira	Pibid Formação de Professores
A formação de Professores em comunidades em Prática: o caso do grupo de professores de Química em formação de inicial	Química	Valéria C. Santos; Agnaldo Arroio	Pibid Formação de Professores
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Formação de Professores	Marli André	Pibid Formação de Professores
Os currículos para o ensino de história: entre a formação, prescrito e o praticado	Ciências Sociais	Olavo Soares Pereira	Pibid Formação de Professores

A visão do professor em formação sobre sua própria formação	Matemática	Joelson Vitor Rolino; Andrea Cardoso Ventura; José Carlos de Souza Junior	Pibid Formação de Professores
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente	Formação de Professores	Antonia Dalva Franca Carvalho	Pibid Formação de Professores
O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da Grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares	Formação de Professores	Roger Marchesini de quadros Souza	Pibid Formação de Professores
Vivências Formativas no Curso de Licenciatura em Química: Construindo novos olhares sobre a docência	Química	Camila Cravo Matos; Juliana Vanir de Souza Carvalho	Pibid Formação de Professores

Que roda e que se conta? A escrita narrativa na formação permanente	Química	Aline Machado Dorneles; Maria do Carmo Galiuzzi	Pibid Formação de Professores
Apresentação	Formação de Professores	Jorge de Almeida Guimarães	Pibid Formação de Professores
A pos-graduação e a educação básica: um tema desafiante	Formação de Professores	Robert Evan Verhine	Pibid Formação de Professores
A Capes e a formação de professores para a educação básica	Formação de Professores	Carmen Moreira de Castro Neves	Pibid Formação de Professores
O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil	Formação de Professores	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello; Carlos Roberto Jamil Cury	Pibid Formação de Professores
Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação	Formação de Professores	João Carlos Teatini de Souza Clímaco; Carmem moura de Castro Neves; Bruno Fernandes Zenobio	Pibid Formação de Professores

SciElo

Título	Temática	Autor	Descritor
Aprendizagem Docente no âmbito do Pibid/Física: a visão dos bolsistas de iniciação	Física	Luiz Marcelo Darroz; Clóvis Milton Duval Wannmacher	Pibid
“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid	Pedagogia	Giana Amaral Yamin; Miria Izabel Campos; Bartolina Ramalho Catanante	Pibid
Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento	Pedagogia	Mayra Prates Albuquerque; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Gilceane Caetano Porto	Pibid
Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras	Letras	Adair Aguiar Neitzel; Cleide Jussara Muller Pareja; Serenita Hochmann	Pibid
Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios	Letras	Karoliny Correia	Pibid
Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo	Pedagogia	Paulo Afranio Sant'Anna; Luiz Otávio Costa Marques	Pibid
Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência	Artes	Paola Zordan	Pibid
A aula de Português:	Letras	Mary Elizabeth	Pibid

sobre vivências (in)funcionais		Cerutti-Rizzatti; Josa Coelho da Silva	
Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do Pibid/ UFPel do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas	Matemática	Amanda Pranke; Loudes Maria Bragagnolo	Pibid
O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco	Letras	Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld	Pibid
Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada	Letras	Viviane Pires Viana Silvestre	Pibid
Práticas de formação colaborativa de professores/ as de inglês: representações de uma experiência do Pibid	Letras	Elaine Mateus	Pibid
A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial	Química	Valeria C. Santos; Agnaldo Arroio	
A pesquisa participante e a intervenção comunitária	Formação de	Maria de Fatima Quintal	

no cotidiano do Pibid/Capes	Professores	Freitas	
Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores	Formação de Professores	Elaine Fernandes Mateus	
Memoriais escolares e processos de iniciação à docência	Formação de Professores	Maria Aparecida Bergamaschi; Dóris Bittencourt	
Concepção de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Formação de professores	Andréa Rosana Fetzner; Maria Elena Viana	
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Formação de Professores	Marli André	

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEXUALIDADE

Walquíria Pimenta Lacerda⁹⁶

RESUMO: O termo sexualidade tem mudado nos últimos tempos. O que antes era visto como algo de adulto e ligado somente aos órgãos genitais, hoje, com a psicanálise de Freud se estende a Educação Infantil. Visto isso, o presente artigo tem como finalidade retratar a sexualidade e seus conceitos no ambiente escolar analisando-a como algo inerente ao ser humano e que também se faz presente na Educação Infantil como pretendemos mostrar neste estudo. Para isso, objetiva-se analisar as concepções acerca da mesma enxergando-a como parte integral do desenvolvimento humano quebrando os tabus e o tradicionalismo ainda existentes em nossas escolas ao se tratar do assunto. O que se propõe é o uso de artigos que apresentam a visão de professores sobre o que entendem por sexualidade e como a tratam em sala de aula bem como embasar nosso estudo no PCN e na teoria Freudiana. Como resultados apresentados no artigo pode-se perceber uma visão tradicional por parte de professores ao se tratar de sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: sexualidade; educação infantil; professores.

⁹⁶ Graduanda do 5º Período do curso de Pedagogia UEMG-Leopoldina.

Introdução

Atualmente a sexualidade é um assunto que rende ferrenhas discussões, e quando se trata de sexualidade nas escolas e principalmente na Educação Infantil o assunto se torna carregado de polêmicas e conceitos um tanto tortuosos. Para tanto, este artigo propõe uma discussão acerca da Sexualidade na Educação Infantil e os tabus e tradicionalismo ainda existentes no que se refere ao tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs referentes ao tema transversal Orientação Sexual, ao retratar a sexualidade preconiza: “(...)busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade.” (BRASIL,1997, p.287). Como vimos a sexualidade se expressa do nascimento a morte, portanto, se faz presente também nas crianças e não somente em adultos como se pensava anteriormente. Todos nós já ouvimos casos de crianças que nas décadas passadas ao expressar sua sexualidade foram reprimidas e seu comportamento

era visto como algo anormal. Essa mentalidade se dava pela definição de sexualidade ser somente ligado aos órgãos genitais e a qual só se fazia presente na vida adulta.

O conceito de sexualidade é amplo e, portanto, não se pode defini-lo de forma única e precisa. Porém, uma das definições muito utilizadas é a apresentada por Sigmund Freud que embora muito complexa quebra com os paradigmas existentes ao afirmar que a sexualidade é qualquer manifestação que gera prazer ao corpo e a amamentação é uma delas, ao sugar o leite materno o bebê sente prazer, portanto, consiste na sexualidade.

Tomando Freud como ponto de partida e buscando apoio em autores que discutem à temática bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no decorrer do estudo objetiva-se a realização de uma breve análise fazendo uso de artigos nos quais a sexualidade na escola foi abordada de acordo com a visão de professores e como eles lidam com a sexualidade no contexto escolar, pretende-se assim provocar no leitor um questionamento no que se refere a sexualidade na Educação Infantil.

A importância de se falar em sexualidade nas escolas é tamanha, ao passo que vivemos em uma

sociedade que não é a mesma de anos atrás e continua em constante mudança. As crianças mudaram, o que antes não lhes era permitido sequer tocar no assunto sob a pena de receberem castigos físicos, hoje é comum tanto em casa como nas escolas. Os educadores precisam estar preparados para as perguntas muitas vezes vistas como inoportunas, com os gestos e curiosidades expressadas pelas crianças.

Entretanto, com todas as mudanças advindas da modernidade, será que nossos educadores formados e em formação foram ou estão sendo capacitados e devidamente orientados no que se refere à sexualidade? Será que a forma como foram educados seja no ambiente familiar ou escolar influenciam em como lidam com a sexualidade nas salas de aula? Essas e outras perguntas é o que pretendemos responder ao longo do estudo.

A construção do artigo será realizada de acordo com referências que se valerá do estudo e análises de outros artigos e servindo como base os PCNs. Em um primeiro momento conceituaremos a sexualidade na visão de alguns autores que convergem ao se tratar da mesma. Em seguida, será feita a análise de dois artigos que retratam a

sexualidade na escola e como ela é reconhecida pelos professores.

1. A sexualidade e seus conceitos

O conceito de sexualidade não é único, ele varia conforme o tempo e autores. Na antiguidade este conceito estava ligado à sexualidade genital e as relações sexuais. Assim era visto como algo “de adulto”, não fazia parte do universo infantil. A pouco mais de cem anos Sigmund Freud surge com uma nova ideia de sexualidade quebrando os tabus vigentes até então. A criança que era vista como alguém puro e imaculado, agora passara a ser alguém que possui sexualidade. Ele via a sexualidade como algo inerente ao ser humano e fazia parte da sua construção pessoal.

Freud (apud KUPFER, 1989) ressalta que após experiências com mulheres histéricas começou a desenvolver sua teoria psicanalítica para a Educação Infantil.

A experiência com pacientes histéricas levou Freud a uma interrogação: por que razão a maioria de suas pacientes se referia a uma

experiência de sedução atribuída a um adulto, que teria ocorrido em algum momento da infância da paciente? A princípio, podia-se pensar – e Freud pensou – que se tratava de experiências reais. Mas a quantidade e a intensidade das referidas experiências fizeram-no desconfiar de que se tratava, na verdade, de fantasias. Ora, se eram fantasias, então havia algo, na experiência infantil, responsável pela emergência de tais fantasias, alguma coisa, obviamente, de natureza sexual – afinal, são relatos de experiências de sedução. A tese de que a sexualidade humana só se constitui no decorrer da puberdade, ocasião em que os organismos se tornam aptos para procriar, devia, portanto, ser revista. (p. 39).

Para a autora é preciso que se entenda bem o conceito de sexualidade de Freud, conceito esse que não se confunde sexual com genital, a sexualidade vai além disso. Um exemplo é a amamentação que já é considerada uma experiência sexual, pois gera prazer para a criança e para a mãe. Ela ainda ressalta: “Não se veja aí qualquer sinal de perversão no

sentido usual do termo, e sim um exercício prazeroso que o contato corporal proporciona.“ (p.39).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil-RCNEI (1998) a sexualidade e seu desenvolvimento,

(...) é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos”. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. (p.17).

A autora Mary Neide Figueiró (2006) reafirma o que o RCNEI preconiza ao afirmar que o desenvolvimento da sexualidade está ligado não somente a questões pessoais do indivíduo , mas também a cultura no qual está inserido. Figueiró também nos dá a definição de sexo e sexualidade que para ela são distintas e precisam ser claras quanto a seus conceitos. Frente a isso, ela diz:

(...) é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual.” (p.2).

A sexualidade de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) vai de encontro às perspectivas apontadas por Freud e outros autores. Considerando isso, nos faz a pensar que mesmo que de forma restrita ocorra uma mudança de pensamento no que se refere à sexualidade. Quanto a isso o PCN esclarece que:

Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas se constituirão no acervo psíquico do indivíduo, são o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância.” (p.295-296).

A sexualidade defendida por Freud não era compreendida em sua época como ainda hoje não é por muitos de nossos educadores, ainda que fosse difundida ao longo do tempo. Vejamos a seguir as concepções de sexualidade para professores de Educação Infantil.

2. A sexualidade nas escolas e as concepções de professores

Discutir a sexualidade nas escolas implica questões diversas que são muito mais complexas do

que se possa parecer, pois se deve considerar todo o contexto onde envolvem pais, alunos e professores. Segundo Schindhelm (2011) “A sexualidade infantil apresenta-se na escola como um grande desafio pela transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática“ (p.38-39). No âmbito familiar, por exemplo, a escola tem que lidar com famílias religiosas que por vezes não aceitam que se fale da sexualidade com seus filhos, em especial da sexualidade na educação infantil. É dever da escola respeitar esses pais, mas também é direito do aluno que passa por transformações e descobertas nesta fase de curiosidades terem suas dúvidas sanadas e não ser reprimido por expressar aquilo que sente. O professor é aquele que no ambiente escolar está em contato mais próximo com o aluno, sendo assim por vezes é quem presencia essas descobertas em relação a si e ao outro.

A Educação Infantil é a fase das curiosidades, a criança em um curto período de tempo passa por diversas transformações, aprende a se socializar, a conviver com o outro, aprende a contar, aprende as cores, a escrever seu nome e a conhecer seu corpo. De todas essas a última ainda hoje se encontra

carregada de tabus e preconceitos. Não se fala de sexualidade com as crianças, professores fingem não ver o que acontece em sala de aula ou reprimem seus alunos ao observarem práticas vistas como inapropriadas. Quanto a isso o PCN (1997) recomenda:

A intervenção dos educadores nessas situações deve se dar de forma que aponte a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar, não cabendo a eles condenar ou aprovar essas atitudes, mas sim contextualizá-las. (p.300-301).

Como dito pelo PCN é preciso contextualizar, o aluno precisa saber que o que ele faz não é errado, mas que existem lugares adequados para essas práticas. De fato será que os professores sabem como agir em situações em que a criança demonstra sua sexualidade? Será que estão preparados?

Banzato e Gant (2000) em seu artigo “Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores” realizaram pesquisa qualitativa em algumas pré-escolas do estado de São

Paulo, na qual se tratava das representações de sexualidade e se fundamentou na análise dos discursos de professores de escolas públicas e particulares. Foram apresentadas dificuldades em falar de sexualidade por parte dos professores. Uma das professoras entrevistadas atribuiu à educação que recebeu da família como sendo a responsável por esse bloqueio. A professora relatou “(...) eu nunca tive uma aula sobre isso. Eu não sei. Mas vem um certo receio, um medo de conversar com as crianças (...)” (p.11).

Gesser e Ciaffone (2014) no artigo “Integração Saúde e Educação: Contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil” nos mostram o quanto às percepções próprias dos professores é decisivo ao se tratar de sexualidade.

Segundo as autoras “(...) as educadoras da creche percebiam as crianças como seres assexuados e demonstravam grande dificuldade para lidar com as expressões da sexualidade infantil quando essas apareciam no cotidiano da escola.” (p.778).

Nestes dois artigos apresentados acima se pode ter uma ideia de como nossos educadores sentem dificuldade ao falar de sexualidade e de entender

seus conceitos. De acordo com o RCNEI (1998) “A tendência é que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis.” (p.18).

O PCN (1997) nos sugere para que seja feita uma mudança nestes modos de pensar, que o professor antes de tudo entre em contato com as suas dificuldades no que se refere ao tema, seja por meio de discussões e leitura, que se for preciso peça ajuda. “A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual” (p.303) Mesmo que de forma inconsciente reproduzimos nossos valores e crenças acerca de sexualidade, por isto se faz necessário à formação continuada e a busca de novos conhecimentos.

Segundo Figueiró (2006):

Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual. E, cada uma das situações, dos fatos, das pequenas perguntas feitas, é uma

oportunidade para o aprendizado “extraprogramação”, como propõem os PCN. (p.6-7).

Como vimos é de suma importância o papel do professor na vida do aluno de educação infantil e na sua formação enquanto ser que possui sexualidade. O professor não deve deixar passar as oportunidades que o aluno lhe dá de mostrar que se importa e que o que ele sente é importante.

Figueiró (2006) se diz contrária à ideia que muitos estudiosos têm que ao se tratar de Educação Sexual só se deve responder o que o aluno pergunta

”satisfazendo a curiosidade do momento”, para ela essa é uma porta para um proveitoso papo sobre sexualidade. Assim o aluno poderá aprender e compartilhar com o outro aquilo que sente, claro que estas conversas devem se adequar a faixa etária em que o aluno se encontra. Aqui estamos tratando de Educação Infantil e falar da sexualidade se torna um pouco mais difícil, mas não impossível e deve ser conversado em sala de aula, atendendo as necessidades do aluno.

Para Paula e Mendonça (2009), Freud acreditava que era de suma importância o estudo da sexualidade na Educação Infantil para que a criança não cresça com um conceito deturpado de sexualidade.

Os PCNs tratam a sexualidade como Tema Transversal, ou seja, pode ser trabalhada em quaisquer disciplinas e faixa etária que se esteja lecionando. Nele recomenda-se:

(...) a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. (p.307).

Vejamos que estes autores irão mostrando como agir em situações em que o aluno expressa sua sexualidade, obviamente não há receitas prontas. As concepções que precisam ser mudadas são as do professor, pois o aluno ainda está em formação e

necessita que alguém os conduza nesse caminho de descobertas e transformações.

3. Considerações finais

No decorrer deste estudo pudemos observar que embora a sexualidade e seus conceitos mudassem com o tempo ainda carrega consigo paradigmas cheios de preconceitos que se mostraram presentes nos artigos que se basearam nesse estudo. Como vimos alguns culpavam a educação que receberam na escola e família como os responsáveis por esse bloqueio, outros viam as crianças como seres assexuados.

Essas e outras questões são de suma importância para que pensemos em como nossos professores enxergam a sexualidade. Não se pretendeu com este estudo julgar a atitude destes professores, o que se buscou mostrar foi o que eles entendiam por sexualidade e como a tratavam em sala de aula. Sem qualquer intenção de desmoralizá-los, pelo contrário, foi de extrema importância para a construção deste trabalho, pois pudemos ter um panorama da educação e pensarmos no que deve ser

feito para muda-la. Embora não tenha sido possível analisar de acordo com os autores aqui referenciados a visão de professores em formação no que se refere à sexualidade, essa pesquisa nos norteia para trabalhos futuros que abarquem suas opiniões e visões das mudanças que ocorrem na criança enquanto ser que possui sexualidade.

Por fim, este estudo procurou compreender a sexualidade em toda a sua complexidade e amplitude, não sendo possível esgotá-la. Ele representa um ponto de partida para que possamos começar a pensá-la de forma diferente, como sendo parte de uma construção pessoal, inerente a todo ser humano.

Referências

BANZATO, D.S.G ;GRANT, W.H. Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores. **Revista Estudos de Psicologia**, (PUC-Campinas), vol. 17, n. 1, p. 5-14, set./dez. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, educação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Brasília: MEC/SEF, v. 2. p. 15-20, 1998.

GESSER, M e CIAFFONE, A. C. R. Integração Saúde e Educação: Contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol.34. n.3, jul./ set. p. 774-787, 2014.

FIGUEIRÓ. M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, (Santa Catarina) UDESC; vol.7, n.1. p. 1-21; 2006.

KUPFER; M. C. **Freud e a educação. O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989. p. 33-50.

PAULA, E.M. A.T; MENDONÇA, F. W.. Psicologia do desenvolvimento. 3.ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2009.p.157-183.

SCHINDHELM , V, G.. A sexualidade na educação infantil. **Revista Aleph: infâncias**. vol.5, n. 16, nov./dez.p.35-47, 2011.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: VÍNCULOS SOCIAIS E INCLUSÃO

Otávio Luiz Machado⁹⁷

RESUMO: o objetivo do artigo é o de desenvolver uma discussão educativa que trata da radicalização do aspecto humano e social, considerando que os seres humanos no seu ímpeto de aprendizado precisam estar submetidos a um projeto educacional que emancipe os educandos, crie condições de aprender sobre a vida e desenvolva novos métodos de ampliação das oportunidades educativas com foco no atendimento da dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: educação; vínculos; inclusão.

POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A chamada Teoria Crítica da Escola de Frankfurt contribuiu significativamente para a tradição educacional com toda uma elaboração amparada nos aspectos culturais que envolvem a formação humana.

⁹⁷ Professor e líder do grupo de pesquisa “Juventudes, sociedades e a formação humana” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em Frutal. É editor da Editora Prospectiva e organizador da coletânea Universidade de Ideias. E-mail: otaviomachado3@yahoo.com.br

Outros elementos associados a tais aspectos trazidos pelos frankfurtianos podem ser encontrados na questão dos direitos sociais, das políticas públicas de juventude e da inclusão social, considerando que os direitos sociais estão ligados aos direitos humanos e que “devem caber a todos os indivíduos igualmente” (Telles, 1996, p. 2).

Uma questão importante para se pensar é o encontro das realidades escolares com a realidade social para começarmos a compreender a produção dos vínculos sociais dos estudantes na esfera familiar, na própria escola e na interação com os grupos juvenis diversos.

A construção social do estudante como um ser que é produzido nas inúmeras interações em espaços escolares deve partir do entendimento que “em todo o mundo, a educação, sob as suas mais diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (Delors, 2006, p. 51).

Os estudantes estão sendo formados dentro de um cotidiano escolar cuja interação com os demais atores afetará de sobremaneira sua formação humana, considerando que “todas as funções superiores

originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1998, p.75).

Assim, os elementos fundamentais que interferirão no ambiente de aprendizagem compreendem os diversos fatores que estão ligados à educação e contribuem para que a convivência necessária dos estudantes nos ambientes de formação tragam ganhos para si, pois “confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão entre indivíduos e grupos humanos” (Delors, 2006, p. 51).

Não existe esforço para o entendimento dos vínculos escolares sem se pensar a o papel da família:

“A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas (...) cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um. A

educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação” (Delors, 2006, p. 111-112).

O saber antecipado sobre a vida social encontra-se dentro de duas realidades muita das vezes distintas, considerando que a relação família-escola é muita das vezes distante não se complementa. Mas mesmo assim:

“Antes de ingressar na escola, a criança participa do grupo familiar, e de grupos ligados à família. Mas é no ambiente escolar que este processo de interação em grupo se intensifica” (Emilio, 2005, p. 3).

O aprendizado para a vida social via educação envolve inúmeros processos de interação entre os sujeitos, se considerarmos que “convivem, portanto, nas escolas modos de pensar e de expressar que trazem as marcas diferenciadas de suas origens sociais diferentes” (Oliveira, 1995, p. 126).

Um dos Documentos mais ricos relacionados à dinâmica educacional, o **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX** (sob a coordenação de Jacques Delors), ao apresentar os quatro pilares da educação para o século XXI, salientou que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2006, p. 89).

Os quatro pilares são: 1) aprender a aprender (adquirir os instrumentos de compreensão); 2) aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); 3) aprender a viver juntos (para que possa participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas); 4) Aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes).

O aprendizado contínuo considerando as mudanças da sociedade e a necessidade de se aprender coisas novas exige um mecanismo de aprender que esteja ligado a fazer brotar o novo precisa ser problematizado. O aprendizado de convivência com o outro, de aprender a ser gente e viver dentro da nossa dignidade traduzem os

ensinamentos trazidos pela reflexão do Documento da Unesco (Freitag, 1999).

Da lógica instrumentalizada para uma lógica humanizadora, o Documento toca no sentido da realização da pessoa humana, tendo o **aprender a aprender** ligado a uma educação que consiga “transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (Delors, 2006, p. 92-93).

O **aprender a fazer** apresenta o aspecto da formação profissional, considerando que é preciso colocar em prática os conhecimentos adquiridos, assim como adaptar a formação obtida à sociedade em constante mudança.

Quanto ao **aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**, que é um dos maiores desafios da educação diante da distância da paz que vive a humanidade, logo a

“...educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e a interdependência entre todos os seres

humanos (...) “Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida” (Delors, 2006, p. 97-98).

Referências Bibliográficas

ALVES, Luiz Roberto (org.). *A escola: Centro de Memória e Produção de Comunicação/Cultura*. São Paulo: Fapesp/USP, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

EMILIO, Solange Aparecida. Os vínculos na inclusão escolar: sobre laços, amarras e

nós. **Vínculo**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 61-69, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902005000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2016.

FREITAG, Barbara. **Perspectivas educativas da Unesco para o século XXI**. Ouro Preto, 1999. Palestra proferida na Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, 28 de outubro de 1999. Cópia digitalizada.

MACHADO, Otávio Luiz. *Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira (EEMJO): Uma escola do coração de Frutal-MG*. Frutal: Prospectiva, 2015.

_____. *Somos todos EEMJO: os 50 anos da Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira*. Frutal: Prospectiva, 2015.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2013.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A Escola, Esse Mundo Estranho. In: Bruno Pucci. (Org.). **TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO**. 2aed. PETRÓPOLIS / SAO CARLOS: VOZES / Editora da UFSCar, 1995, v. , p. 121-138.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores :espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas -SP, v. XXI, n.70, p. 129-156, 2000.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.85, p. 1125-11154, 2003

The logo for Editora Prospectiva features a large, solid black triangle pointing upwards. Overlaid on this is a white outline of a triangle that is slightly offset to the right and down. The text "Editora Prospectiva" is written in a white, bold, sans-serif font across the center of the composition.

Editora Prospectiva