



REVISTA ACADÊMICA  
VOL. IV

*BELO HORIZONTE  
EDIÇÕES SUPERIORES  
AGOSTO  
2017*





Todos os direitos reservados aos autores e à Editora Edições Superiores

Editor Responsável:  
Cilas Bernardes Rosa

Produtor Editorial:  
Editora Edições Superiores

Revisão:  
Editora Edições Superiores

Editoração:  
Amanda Gama de Paula

Capa  
Cyb Comunicação

Conselho Editorial  
Cilas Bernardes Rosa  
Eliane Bernardes Rosa de Miranda  
Francis Albert Cotta  
Joaquim José Miranda Júnior  
Josinaldo Leal  
Manoel Felizardo  
Sara Maria Alves Gouveia Bernardes  
Thiago Perez Bernardes  
Valéria Fernandes



Edições Superiores  
Av. Miguel Perrela, 698  
Bairro Castelo - CEP: 31.330-290  
Belo Horizonte – MG

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra, em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições se aplicam também às características gráficas da obra e a sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Artigo 184 e parágrafos, do Código Penal, cf. Lei n. 10.695, de 1º.07.2003), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (Lei n. 9.610, de 19.02.1998).

Impresso no Brasil



R454

Revista Acadêmica. / Belo Horizonte: IESLA – Instituto de Educação Superior Latino-americano – v. 1, Set. 2013 – Belo Horizonte: Edições Superiores, 2017.

v. 4, n. 1, ago. 2017.

Editor: Cilas Bernardes Rosa

ISSN: 2318-258X

1. Direito. 2. Genética. 3. Saúde. 4. História. 5. Psicologia. 6. Ciência da Informação. 7. Multi-disciplinar

CDU: 34



# PREFÁCIO

A Revista Acadêmica é uma publicação impressa do Instituto de Educação Superior Latinoamericano que tem por objetivo divulgar artigos, ensaios, entrevistas e resenhas de seus próprios professores e alunos através de convênios com universidades estrangeiras e pesquisadores além de outras universidades brasileiras e estrangeiras.

Com a finalidade de publicar a produção científica do corpo docente em formação, bem como dar fluidez à produção científica solicitada aos mestrandos e doutorandos que compõe o programa de intercâmbio acadêmico científico promovido pelo IESLA, a Revista Acadêmica é semestral, com pesquisas na área de educação, comunicação, administração, economia, ciências da saúde, política e cultura. Os textos apresentados promovem o diálogo interdisciplinar entre as dezenas de cursos oferecidos em parceria com universidades localizadas na Argentina, Espanha, Portugal, estados Unidos e Uruguai, apresentando conexões entre os diversos campos do saber.

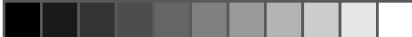
A Revista Acadêmica é um passo importante para a efetivação da pesquisa no Instituto de Educação Superior Latinoamericano. Esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica dos leitores, assim como de alunos e professores.

Os conceitos e afirmações contidos nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores, assim como a(s) imagem(ns) inserida(s) nos artigos.

O Instituto de Educação Superior Latinoamericano parabeniza todos os autores e celebra a possibilidade dessa produção, através de sua editora própria que, tem incentivado uma cultura educacional diferenciada oportunizando o futuro educacional que almejamos.

Meu afetuoso abraço e desejo de boa leitura!

*Prof<sup>a</sup> Dra. Sara Bernardes  
Presidente  
Instituto de Educação Superior Latinoamericano*



# SUMÁRIO

LA ESCUELA COMO LUGAR Y EL LUGAR DE LA ESCUELA  
EN EL CONTEXTO CONTEMPORANEO

*André B. Sandes*

---

09

CONSUMO VORAZ EM BUSCA DE UMA FELICIDADE FUGAZ  
*Camilla Athayde Vital Pereira*

---

22

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PILOTOS NO BRASIL E OS  
DESAFIOS DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIA  
NA CONDUÇÃO DE AERONAVES AUTOMATIZADAS

*Claudia Musa Fay*

*Rejane de Sousa Fontes*

---

34

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO  
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Cleide Amanajás Lourenço*

---

54

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO  
BRASIL: PROPOSTA DE FEDERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Heide Dias Abreu*

---

66

PADRÕES COMPORTAMENTAIS DE PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM  
NO ATENDIMENTO A PACIENTES FORA DE POSSIBILIDADES DE CURA

*Helmuth Krüger*

*Niquélen Bianca Miller França*

---

85



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DE  
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*James Madison de Carvalho*

---

98

O CICLO DE DEMING (PDCA) E A METODOLOGIA FREIRIANA APLICADAS  
EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

*Júlio Cesar Vasconcellos*

---

115

A LIDERANÇA RESILIENTE COMO FERRAMENTA PARA O SUCESSO  
DA GESTÃO DE PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

*Kaminsky Mello Cholodovskis*

*Soraya Aparecida Dias Cholodovskis*

---

133

CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DA RELAÇÃO  
ENTRE A ANGÚSTIA, O DESAMPARO E A SOCIEDADE

*Maria Conceição Acirole Paixão*

---

147

UMA REFLEXÃO TEÓRICO-SOCIOLÓGICA SOBRE OPINIÃO PÚBLICA,  
MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E IDEOLOGIA

*Vidal A. Machado*

---

167





# LA ESCUELA COMO LUGAR Y EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO CONTEMPORANEO

*André B. Sandes<sup>1</sup>*

## RESUMO

Escuela no es apenas el espacio construido, mas es el espacio del ciudadano, de los muchos ciudadanos que traen consigo un poco de otros espacios, de otras personas, de otras realidades, en fin, escuela es un lugar dinámico enraizado en el ambiente construido, que influencia y es influenciado por ello. A través de una investigación bibliográfica, este trabajo tiene como objetivo principal, proporcionar una reflexión y ojalá una discusión al respecto de esa temática, subrayando a las escuelas como lugar y el lugar de la escuela en ese contexto actual. Evaluar el papel y los retos de los espacios educativos formales, para hacer una gestión contextualizada, es tener compromiso con la calidad de la educación y con la sociedad como todo. Conocer a los estudiantes y promover su participación activa a través de una relación simétrica entre los involucrados en el proceso pedagógico es, sin duda, un paso importante para transformar a la escuela en un lugar.

Palavras-chave: Educación. Escuela. Lugar.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UCSF), Mestre em Teologia – Educação Comunitária com Infância e Juventude, Especialista em Programação de Ensino, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Educação Infantil, Psicopedagogia e Educação Ambiental para Sustentabilidade, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Professor Regente da SEC/BA no município de Laje e Professor Visitante no Mestrado do Centro de Estudios Académicos del Postgrado y Extensión (CEAPE - Asunción - Paraguay). Contato: absandes@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea ha llegado a un nivel de complejidad como nunca antes en la historia y este fenómeno es un reflejo de una nueva dinámica social que se manifiesta en el ritmo acelerado del mercado de trabajo, en la crisis de valores morales, en la dificultad de imposición de límites de algunos padres, en la ausencia de diálogo entre los miembros de la familia y en la influencia directa de los medios de comunicación.

En las comunidades preindustriales, la interacción entre individuos, de diferentes edades, era más frecuente y momentos de encuentro para contar, escuchar historias y cuentos, proporcionaban el desarrollo de relaciones afectivas entre sus miembros, a través del diálogo entre los familiares, vecinos y amigos.

Considerando el cambio de comportamiento colectivo, el impacto de esta crisis de valores que enfrenta la sociedad contemporánea y la necesidad de construir un mundo mejor, es importante que se tenga una nueva mirada para los espacios educativos que, a su vez, necesitan reconocer sus limitaciones, encontrar sentido en lo que hacen y ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los jóvenes.

Para tanto, es muy importante rescatar la dimensión del cuidado. Para Leonardo Boff (2002, p. 33), cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, celo y desvelo. Representa una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y de involucramiento afectivo con el otro.

En esta “coexistencia y convivencia”, en esta navegación, en este juego de relaciones, el ser humano va construyendo su propio ser, su auto conciencia y su propia identidad (BOFF, 2002, p. 33).

Las escuelas no pueden olvidar esa necesidad contemporánea, deben incluir en sus proyectos actividades que valoren las relaciones saludables entre las personas y de ellas con el espacio que ocupan. Este trabajo tiene como objetivo principal, proporcionar una reflexión y ojalá una discusión al respecto de esa temática, subrayando a las escuelas como lugar y el lugar de la escuela en ese contexto.

No hay duda de que es posible un salto cualitativo, y, por lo tanto, será necesario un diálogo perenne entre investigadores de diferentes campos del conocimiento, ya que solamente en una perspectiva interdisciplinaria haremos emerger la punta del iceberg de esa nueva forma de entender el proceso educativo, más comprometido con las relaciones humanas y con los resultados de sus acciones en el espacio, del que con la acumulación de conocimiento y capital para atender a las expectativas del mercado neoliberal que no tiene ninguna responsabilidad con la cuestión social, ambiental y con las futuras generaciones.

Aquí, así como Rubén Alves (1999, p. 11): “Estoy sembrando las semillas de mi más alta esperanza. Yo no busco discípulos para comunicar saberes. Los saberes están sueltos por ahí, para quien quiera. Busco discípulos para en ellos plantar mis esperanzas” de vivir en un mundo más humano y menos injusto.

## SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN

La sociedad contemporánea es caracterizada por complejidad, contradicciones, crisis, incerteza y miedo. Es llamada de Modernidad Líquida (BAUMAN, 2007, p. 28), porque las relaciones parecen cada vez más transitorias y parciales, donde la ausencia de referencias y la exigencia en todos los sentidos son

mucho más grandes que ayer.

A pesar de la humanidad haber alcanzado un nivel de desarrollo técnico-científico-informacional como nunca antes en la historia, este océano de informaciones y toda esa parafernalia tecnológica no se mostraron capaces de minimizar los problemas sociales que inviabilizan un desarrollo humano más duradero y sostenible para todos.

Para COREA y LEWKOWICZ (2004, p. 24), la lógica mercantil actual, hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación. El modelo de desarrollo adoptado, impuesto por la lógica del capitalismo, es extremadamente competitivo, excluyente e insustentable del punto de vista ambiental y social, por tanto, se hace necesario repensar nuestra trayectoria, limitaciones, potencialidades y reconstruir nuestra escala de valores, colocando los intereses colectivos al frente de los particulares, rescatando el horizonte utópico que es el que moviliza a la sociedad para un cambio estructural.

Lo que está en juego es el futuro de la humanidad, por ello se trata de abrir un horizonte de esperanza; es el hombre quien reclama de mil maneras, consciente o no, directamente o no, que urge un cambio. No hay espacios para espectadores, es tiempo de ser los protagonistas del cambio, cambio que se inicia con la reflexión del camino que hemos de emprender, reflexión de la inmensa responsabilidad que está en nuestras manos. No se trata de idealizar situaciones, sino de concretizar ideales en el día a día (GILDEMEISTER, en DUQUE, 2005, p. 295).

De ese punto de vista, podemos decir que estamos inmersos en un período de transición, donde muchos investigadores han cuestionado sobre cual es la contribución de la educación y sus respectivas disciplinas del currículo en la formación de los ciudadanos capaces de pensar, entender, criticar, crear, transformar, sugerir, convivir bien con los otros y, sobre todo, comprometerse en la construcción de un mundo mejor, más democrático y justo.

Muchos demuestran soñar con un futuro más prometedor, con una sociedad sostenible, solidaria y menos injusta. En un análisis preliminar, ese ideal parece ser utópico e imposible de lograr, pero la utopía, según Leonardo Boff (2002, p. 65), “es que moviliza movimientos, crea ideologías y alimenta el imaginario de los seres humanos que no se cansan de soñar con un futuro reconciliado e integrado de la sociedad humana”.

Las escuelas tienen mucho que aportar en este sentido, ya que pueden ser percibidas como la cuna de los profesionales que trabajan en los diferentes segmentos mañana y, si bien encaminados, desarrollarán potencialidades, valores y virtudes indispensables para cambiar su destino y de la sociedad como un todo.

Así, el mayor reto de la sociedad contemporánea es trascender esta crisis profunda y contribuir en ese proceso de toma de conciencia colectiva. En este contexto, las escuelas deben ofrecer las condiciones necesarias para la formación de sus jóvenes, que son el mayor patrimonio de un país, y viabilizar una integración entre ellos, haciendo con que se sientan bien y en condiciones de convivir con los compañeros, los maestros y con el espacio que estudian, haciendo de ella un lugar de afecto y lazos inolvidables.

Así, podremos hacer de esa crisis una oportunidad para repensar el valor del ser humano, de las relaciones saludables entre personas de distintas culturas, el sentido de la vida y el papel de cada uno en el contexto en que están involucrados.

Esa dimensión ética debe direccionar un gran debate que permitirá el cambio de información, compartiendo experiencias exitosas y desarrollándose de forma integrada y sostenible.

El escenario de ese gran cambio de paradigma debe ser el lugar, o sea, los múltiples lugares que no deben perder su identidad cuando enfrente de las tentativas de homogeneización que el sistema capitalista impone.

Augé (1993, p. 90), citando Michel de Certeau, hace una relación interesante entre lugar y no lugar, destaca el segundo como una cualidad negativa del lugar, de una ausencia de lugar en sí mismo, pues no se crean vínculos. El mismo todavía añade:

Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la instalación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta (AUGÉ, 1993, p. 41).

Adelante aborda la misma cuestión y aclara todavía mejor, su concepción de un no lugar.

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni con espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugar, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria”, ocupan allí un lugar circunscrito y específico (AUGÉ, 1993, p. 83).

Si asociamos a las escuelas modernas, es posible percibir que las mismas, en muchos casos y para muchas personas, no son lugares, sobretodo porque los estudiantes no desarrollan lazos de afectividad y van sólo para cumplir las exigencias de sus padres que piensan solamente en prepararlos para el mercado de trabajo futuro.

Los padres, siempre muy ocupados no se involucran directamente con la educación de sus hijos, transfieren toda la responsabilidad para la escuela, participando poco o nada de las rutinas y reuniones periódicas para discutir los retos que no son pocos.

Muchos educadores también no crean vínculos porque tienen que trabajar en otros espacios y casi siempre viven atareados o sobrecargados de tanto trabajo, con poco tiempo disponible pues son generalmente muy desvalorizados financieramente.

En ese mismo sentido Suárez (1996, p. 16) hace una asociación muy interesante cuando llama a los padres de “aves de paso”, por utilizar la escuela como depósito para sus “polluelos”; los docentes como “turistas” que van peregrinando de escuela en escuela dentro del sistema educativo sin echar raíces. En cuanto a los alumnos, acrecienta que son cada día más “viajeros” de la escuela, situación que se va advirtiendo con el paso del tiempo en edades más tempranas (SUÁREZ, 1996, p.16). En fin, hacer de la escuela un lugar de vínculos y convivencias sociales saludables, un espacio de cuidado es un gran desafío, que a su vez, merece ser buscado para hacer a la educación cumplir bien su papel.

## ESPACIO Y LUGAR

Espacio y lugar son algunos de los conceptos claves trabajados en la Geografía y no pueden ser definidos aisladamente. Para esa ciencia, el concepto de espacio es más abstracto del que el concepto de lugar. Según Yi-Fu Tuan, el que empieza como espacio indiferenciado se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor (TUAN, 1983, p. 6). De esa forma, el lugar puede adquirir profundo significado a través de la acumulación de sentimientos a lo largo de los años y a partir de los recuerdos de personas a este lugar asociadas.

Ese autor, refiriéndose a la calidad ambiental, afirma que relativamente pocas obras intentan comprender lo que las personas sienten sobre el espacio y el lugar en el que dice respecto a considerar diferentes maneras de experimentar (sensorio-motora, táctil, visual, conceptual) e interpretar el espacio y lugar como imágenes de sentimientos complejos y a veces ambivalentes (TUAN, 1983, p. 7). Yi-Fu Tuan también comenta que lugar puede significar más que espacio físico, eso porque sugiere espacialidades y ésta, a su vez, íntimamente asociada a la sensación de estar libre (TUAN, 1983, p. 29). Una escuela, no solamente debe tener clases adecuadas, bibliotecas y laboratorios, mas debe parecer espaciosa y libre para los estudiantes que en ella ingresan para ampliar sus mentes.

También profundiza acrecentando que el espacio es símbolo común de libertad en el mundo occidental. El espacio permanece abierto, sugiere libertad, futuro y convida a la vida. Paradojalmente, también puede parecer amenaza. Ser abierto y libre es estar expuesto y vulnerable. Ya el espacio cerrado es el lugar. Comparado con el espacio, el lugar es un centro calmo y con valores establecidos. Los seres humanos necesitan de espacio y lugar. Las vidas humanas son un movimiento dialéctico entre refugio y aventura, dependencia y libertad.

De esa forma, se puede concluir que lugar es una parte del espacio íntimamente familiar, donde podremos respirar sosegados, leer, comer, convivir y relacionarnos sin mayores preocupaciones. Vale subrayar todavía, que lugar existe en escala diferente, un pupitre, una clase, una escuela, un barrio, una ciudad, una región, un estado, un país... En fin, para quien está en la escuela, su lugar puede ser su pupitre, en el local que está acostumbrado a sentarse para hacer sus actividades y con los mismos colegas sentados alrededor. Sin embargo, para quien está en otro país, el Brasil puede ser considerado su lugar, porque se identifica con el idioma, la cultura, culinaria, las costumbres... De esa forma, estar llegando a la frontera puede hacerlo sentirse en casa, en su lugar.

Con el actual estado de subdesarrollo tecnológico, se puede afirmar que es posible “conocer el mundo” sin salir de su lugar, establecer diálogo con personas lejanas y tener acceso, en tiempo real, a la información de todos los lugares del planeta. Sin embargo, es en el lugar que las relaciones se establecen efectivamente, donde la historia es vivida y el espacio geográfico es construido.

La globalización se materializa concretamente en el lugar, a la medida que se lee, percibe y entiende el mundo moderno en sus múltiples dimensiones, una perspectiva más amplia, lo que significa decir que en el lugar se vive, se realiza el cotidiano, y es allí que gana expresión el mundo (FANI, 1996, p. 15). Si es en el ámbito local que la historia es vivida, se hace necesario llevar en cuenta que la historia tiene una dimensión social que emerge en el cotidiano de las personas, en el modo de vida, en el relacionamiento con el otro, entre estos y la apropiación de ese lugar.

Lugares pueden ser percibidos como “cacos” de un gran mosaico llamado de espacio geográfico. Son

“trozos vivos”, con dinámica propia y particularidades que precisan ser consideradas como construcción social de una comunidad. De esa forma, el lugar abre perspectivas para pensarse el vivir y el habitar, el uso y el consumo, los procesos de apropiación del espacio, como afirma Ana Fani (1996, p. 16).

La diversidad de los lugares hace parte de los objetos de estudio de los geógrafos, y la escuela es el lugar donde los jóvenes estudiantes están diariamente apropiándose del conocimiento, produciendo, pensando el mundo y sus relaciones, viviendo y soñando. Ese lugar es lleno de significados que crean un sentido de identidad. Son las relaciones que crean el sentido de los lugares, relación entre las personas y de las personas con el espacio construido, y es en ese ámbito local que a historia es construida lenta y progresivamente.

Al demarcar el lugar, con sus acciones, con su “ir y venir”, el ser humano se identifica con el espacio porque sus trazos, sus marcas lo transforman, en la convivencia con el lugar y en él se produce la identidad (FANI, 1996, p. 81).

Según Milton Santos, lugares se crean, recrean y renuevan y el motor de ese movimiento es el trabajo (SANTOS, 1996, p. 20). Se puede añadir que es el trabajo, a través del pensar continuo, de la dimensión política de la educación que Pedro Demo y Paulo Freire defienden, que la escuela puede ser percibida como epicentro de una gran erupción de cambios de paradigmas, centrado en la perspectiva de una sociedad más saludable, en todos los sentidos. Es en la escuela que iremos a optar por el tipo de sociedad que se quiere desarrollar. Es una “nano” muestra del futuro, y nosotros no podremos descuidar de un espacio tan rico y promisorio, si enfrentado con la seriedad que merece.

Las escuelas son, sobretodo, lugar de relación de los estudiantes con ellos mismos, con el otro, con el grupo, con los educadores, gestores, coordinadores y funcionarios, con la familia y de la familia con ellos, con el espacio “fuera de los muros”, con el barrio, la ciudad, con la historia... y esos lazos, esa tela de relaciones que se establecen, la sociabilidad de los que comparten ese lugar y las experiencias realizadas en ella es que lo hacen tan complejo, heterogéneo y especial.

Cada cabeza es un “mundo” y cada escuela es un mundo de cabezas, pulsando, pensando y norteando las acciones de los estudiantes. Escuela ruin es reflejo del subdesarrollo, de la ignorancia y analfabetismo político de un pueblo. Es por ese motivo que ellas todavía son muradas y cerradas en el final de semana. Los muros altos separan a la sociedad de la escuela y a las personas del saber, lugar disociado de la vida cotidiana que recuerda hasta las murallas de las ciudades medievales.

Escuela no debería ser un enclave en la ciudad, sino un punto de encuentro de pensadores y estudiantes que discuten y buscan alternativas para resolver problemas y desarrollar proyectos. Para reforzar esa idea, se puede citar Rubem Alves, cuando, en el libro “Aprendiz de Mim: um bairro que virou escola”, escribió que escuela es generalmente un espacio cerrado, separado del “allá fuera”. Todavía en ese libro, afirma que “una casa para ser buena tiene de tener la cara del dueño, una ciudad para ser buena tiene que tener la cara, o las caras, de los que viven en ella” (ALVES, 2004, p. 80). Todavía podría haber añadido que para una escuela ser buena tiene que tener la cara de los educadores y estudiantes que estudian en ella. Según ello, una lección fundamental de ciudadanía es entender que “solamente cuidamos del espacio público cuando lo sentimos como una extensión de nuestro propio espacio” (ALVES, 2004, p. 36).

Boff, afirma acertadamente que la actitud de cuidar debe transformarse en cultura, y eso demanda un proceso pedagógico para mas allá de la escuela formal que cruza las instituciones y hace surgir un nuevo estado de consciencia y de conexión con la Tierra y con todo el que en ella existe y vive (BOFF,



2002, p. 117). En ese sentido, da continuidad a su raciocinio, defendiendo que lo opuesto del descuido y del descaso es el cuidado. Según él, cuidar es más que un acto; es una actitud. Por tanto, alcanza más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, preocupación, de responsabilidad y de involucramiento afectivo (BOFF, 2002, p. 33).

Pedro Demo, en el libro “Educação e qualidade”, sigue en ese mismo sentido al afirmar que la mejor manera de hacer la modernidad es por la vía educativa, o sea, hecha por la competencia de los propios interesados. “En la práctica, educación debe ser la prueba ostensiva de que conocimiento precisa ser intensamente cualitativo para mejor servir a la sociedad” (DEMO, 1994, p. 21).

Es en ese sentido que la escuela debe asumir el compromiso de reflexionar sobre su propia naturaleza y misión, de modo que sea la cuna de una sociedad más comprometida con las cuestiones ambientales y sociales del que con sus intereses particulares.

Ese cambio tiene que partir de los oprimidos, organizados y en escala local, una vez que todo cambio empieza en un lugar hasta tomar otras dimensiones. De acuerdo con Miranda, “[...] si creemos que la escuela es el local donde invertimos en el ser humano como sujeto de la propia historia y como agente de transformación en la sociedad en que vive, le damos otra vida” (MIRANDA, 1994, p. 67).

Partiendo de ese supuesto, cabe pensar sobre el lugar de la escuela en ese escenario complejo.

## EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

La escuela es uno de los espacios más nobles que la humanidad consiguió producir en toda su historia porque puede ser percibida como la “cuna da sociedad”, donde el ciudadano es despertado, donde se adquieren valores morales que servirán por toda su vida y se desarrollan potencialidades.

En esos espacios educativos, la persona se apropia y construye conocimiento, empieza a percibir que es en el trabajo cotidiano que la historia y el espacio geográfico son construidos y que el destino del planeta depende de las acciones en el presente.

Sin embargo, se percibe que la educación pública actualmente enfrenta una crisis profunda, necesitando de un esfuerzo colectivo de los educadores y de la propia sociedad en el sentido de buscar alternativas, posibles de ser aplicadas, para mejorar efectivamente su calidad, así como cobrar del Poder Público más compromiso con ese sector tan importante para el desarrollo humano.

Es en ese contexto que cabe reflexionar sobre el lugar de la escuela en el escenario actual para despertar en los educandos el autoconocimiento y un compromiso político con el espacio que ocupan. Investigar cuestiones sociales, culturales y económicas en escala local, así como conocer la percepción que los estudiantes tienen del espacio que ocupan y de la sociedad en que viven es un reto que precisa ser asumido si queremos darle sentido a la escuela en el contexto actual.

Conocer a los estudiantes ayuda a construir una gestión fundamentada y contextualizada, única alternativa capaz de dar cuenta de la complejidad que involucran la educación y hacer de la escuela un lugar de valor, que precisa ser cuidado.

Para tanto, es necesario reconocer que los tiempos cambiaron y la escuela no puede permanecer la misma. El contexto actual es, en muchos casos, de familias confusas y desestructuradas, donde las escuelas intentan suplantar un poco el lugar que ellas deberían asumir, sin contar que hoy los estudiantes llegan en las escuelas con un nivel de conocimiento mucho más grande que los de ayer.

En ese sentido NARODOWSKI escribió que muchos estudiantes ya llegan en las escuelas Hiperrealizados y Desrealizados, necesitando por tanto, de una dinámica distinta de las demás. En sus palabras:

El polo de la hiperrealización supone niños y adolescentes que ya no son obedientes, dependientes y heterónomos, no porque se han convertido en adultos, sino porque tiene un tipo de relación con el conocimiento, especialmente con ese conocimiento que nosotros hoy llamamos – nuevas tecnologías –, en el que se constituyen socialmente como operadores muy eficaces. Son niños que tienen alta performance en su relación o interrelación con el saber vinculado con la computadora, con las redes de computación, con los teléfonos celulares, con la televisión por cable. Niños con un alto grado de eficacia respecto de esa tecnología e incluso con una eficacia mayor a la que tenemos muchos adultos, entre los cuales están sus propios educadores (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 239).

Realmente no se puede negar que las tecnologías hicieron grandes y profundas modificaciones en el cotidiano de las personas, incluso los niños, que desde temprano tienen contacto directo con esos instrumentos, llenos de posibilidades de comunicación e información en tiempo real. Retoma esa discusión adelante reforzando que:

No significa esto afirmar que estos niños sean eficaces en la escuela, sino que su ambiente natural, donde se hiperrealizan como niños, es en la realidad virtual, sea en los videojuegos, sea en Internet: en las pantallas (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241).

El otro grupo de chicos que el autor destaca son aquellos Desrealizados.

En otro polo es de la infancia desrealizada, que está conformado por aquellos niños que consiguen su autonomía pero no por la vía de su interacción eficaz con las nuevas tecnologías, o no solamente, porque a veces también acontece ese albur, sino por la capacidad propia de operar sobre el mundo desde un lugar de violencia. ¿Quiénes son? Son los niños y niñas de la calle (-chicos de la calle-, -meninos de rua-, -gamins-, etc), los niños y las niñas que trabajan, que venden drogas, los niños y niñas de la noche, del sexo, del abuso. Niños sicarios que asesinan. ¿Por qué se construyen desde un lugar de violencia? No porque sean efectivamente fuertes, todos saben que son chicos muy vulnerables socialmente, culturalmente, personalmente incluso, sino que construyen una fuerza a partir de la propia delimitación que hace la sociedad de ellos. (...) Es decir, vemos un híbrido, igual que con el hiperrealizado: un sujeto que en un cuerpo infantil alberga una capacidad de operación social semejante a la de un adulto (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241).

En ese caso, los estudiantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad y necesitan de un trabajo también diferenciado por tratarse de personas con peculiaridades que no los encuadran en las escuelas tradicionales que intentan estandarizar y formar operarios obedientes, limitados a trabajar y consumir. Para NARODOWSKI:

Por el contrario, el ámbito de realización de la infancia desrealizada, es, paradójicamente, un no ámbito, un no





lugar, ya que la infancia desrealizada tiene lugar por medio de la exclusión del sistema educativo, del sistema político y del sistema económico. En todo caso, su realización se da en la calle. En ese desplazamiento desrealizan su infancia y logran construir ese conjunto de capacidades que les permite interactuar de esta manera con el mundo (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 241-242).

Concluye el raciocinio destacando que:

Es cierto que la mayoría de los niños no son ni desrealizado ni hiperrealizado, que la mayoría buena de los que conocemos están en el medio con algunos rasgos de hiperrealización y desrealización. Pero también es cierto que esa polarización avanza crecientemente. Lo que no es posible hacer es negar, no es posible volver el tiempo atrás (NARODOWSKI, en DUQUE, 2005, p. 244).

De esa forma surge la pregunta central de ese trabajo: ¿Cuál es el lugar de la escuela en ese contexto? ¿Cuál es el papel del educador en ese escenario contemporáneo?

Para Gadotti,

El nuevo profesional de la educación precisa preguntarse: por qué aprender, para qué, contra qué, contra quién. El proceso de aprendizaje no es neutro. Lo importante es aprender a pensar, a pensar la realidad y no pensar pensamientos ya pensados. Mas la función del educador no acaba allí: es preciso pronunciarse sobre esa realidad que debe ser no apenas pensada, mas transformada (FREIRE apud GADOTTI, 2003, p. 53).

Es importante todavía recordar que cuestiones sociales, culturales y económicas deben hacer parte de esa tela de investigaciones de los educadores, una vez que es muy común ofrecer los peores servicios a las comunidades carentes y desinformadas, que son muchas veces, percibidas apenas como electores y, por eso, sus derechos acaban con las elecciones.

Delante de ese cuadro, ya no se debería quedar en el mero discurso de la resistencia crítica. Tratase de ocupar, de forma creativa, los accesos al conocimiento disponible y generar, positivamente, propuestas de direccionamiento de los procesos cognitivos – de los individuos y de las organizaciones colectivas – para metas revitalizantes del tejido social (ASSMANN, 2001. p. 27).

Todos saben que calidad en educación hace parte de todos los discursos. Sin embargo, en la práctica, son muchos los que se favorecen de la ignorancia y se apropian de ese concepto para beneficiarse políticamente. Además, la educación no debe ser percibida como una “papa caliente”, cuya responsabilidad es siempre de terceros, sino hacer parte de las discusiones, tanto en la academia como en el cotidiano informal de los grupos de personas.

Según Milton Santos, “el espacio geográfico no apenas revela el transcurso de la historia como indica a sus actores el modo de en ella intervenir de manera consciente” (SANTOS, 2001. p. 80). Freire también demuestra concordar con eso. Para ello, “en la medida en que los hombres, dentro de su sociedad, van respondiendo a los retos del mundo, van temporalizando los espacios geográficos y van haciendo historia por su propia actividad creadora” (FREIRE, Paulo, 1979, p. 33).



Por lo tanto, el cambio de postura, comportamiento y prácticas y la necesidad de rever conceptos y hacer la diferencia, hacen parte del proceso de formación del ciudadano de la cual la escuela tiene, o debe tener, gran responsabilidad.

De esa forma, “la posibilidad de ciudadanía plena de las personas depende de soluciones a ser buscadas localmente [...] la base geográfica de esa construcción será el lugar, considerado como espacio de ejercicio de la existencia plena” (SANTOS, 2001, p. 113-114).

En ese sentido, la inserción de proyectos en las escuelas me parece muy apropiada porque propicia un momento privilegiado para debates respecto de las cuestiones de su interés y que son distintas de otras realidades.

Uno de los grandes retos contemporáneos que se presenta para los educadores es el de contribuir para la formación de personas capaces de mirar las cosas con más profundidad, con un sentido crítico aguzado, con sensibilidad social y ambiental y, sobretudo, con la capacidad de actuar como protagonistas en el espacio geográfico.

Para tanto, “a la educación cabe ofrecer, de algún modo, los mapas de un mundo complejo y constantemente agitado y, al mismo tiempo, la brújula que permita navegar a través de él” (DELORS, 1999, p. 89). En ese sentido, Freire también refuerza que “si la educación sola no transforma a la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambia” (FREIRE 2000, p. 59), demostrando la importancia de creer en la educación como instrumento de emancipación.

## CONSIDERACIÓN FINAL

Escuela no es apenas el espacio construido, mas es el espacio del ciudadano, de los muchos ciudadanos que traen consigo un poco de otros espacios, de otras personas, de otras realidades, en fin, escuela es un lugar dinámico enraizado en el ambiente construido, que influencia y es influenciado por ello.

Los aspectos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales no pueden ser desconsiderados cuando se pretende evaluar los espacios educativos formales.

Haciendo una investigación es posible percibir que a la mayoría de los estudiantes les gusta frecuentar las escuelas, especialmente cuando encuentran un lugar tranquilo en que ellos puedan desarrollar sus potencialidades con la ayuda de adultos responsables y compañeros agradables. Eso es lo que conocemos como un indicador de Topofilia, o sea, “un eslabón afectivo entre la persona y el lugar que vive” (TUAN, 1980, p. 11), que refuerzan la idea del gran educador brasileño Paulo Freire, cuando afirma en uno de sus escritos que la escuela es el lugar donde se hacen amigos, que no se trata apenas de edificios, clases, pizarras, programas, horarios, conceptos... (FREIRE, 1997). Y finaliza añadiendo que escuela es, sobre todo, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima, o sea, es donde se construye amistad y se establecen relaciones afectivas entre los ocupantes.

Lo que los hace gustar de la escuela son justamente el hecho de la “experiencia”, el espacio se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor, según el geógrafo Chino Yi-Fu Tuan (TUAN, 1980, p. 7).

Como se puede percibir, conocer a los estudiantes y promover su participación activa a través de una relación simétrica entre los involucrados en el proceso pedagógico es, sin duda, un paso importante para



transformar a la escuela en un lugar y mejorar la calidad de la educación ofrecida. Finalmente, podríamos concluir que hay una necesidad hoy de avanzar, correr riesgo, buscar alternativas en escala local, porque las realidades son distintas, no hay recetas y necesitamos recuperar la confianza y credibilidad perdida entre los estudiantes y los educadores, entre escuelas y sociedad.

Para tanto, precisamos reconocer que en contexto contemporáneo las incertidumbres hacen parte de la realidad; las verdades nunca fueran tan relativas; no se aprende solamente en escuelas; la educación no es (ni nunca fue) neutra; los profesores no son los únicos responsables por la educación; las realidades son múltiples y, principalmente, no hay soluciones globales para problemas locales.

Reconociendo esas cuestiones, superaremos la ingenuidad de pensar que “el pasado era mejor” y procuraremos alternativas para superar nuestras dificultades concretas y, servir a los estudiantes de la mejor forma posible, hasta porque el que pasó, pasó para siempre.

Para Milton Santos (2000, p. 133) “Quedar prisionero del presente o del pasado es la mejor manera para no dar aquel paso adelante, sin el cual ningún pueblo se encuentra con el futuro.” Así, los educadores deben asumir los riesgos y estar conscientes de sus compromisos y del poder que ejercen, para que puedan colectivamente contribuir en ese proceso de cambio en la escuela que no puede permanecer la misma.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AUGE, Marc. **Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad**. Barcelona: Gedisa, 1993.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en La Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs. As. Paidós, 2004.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educación: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FANI, Ana. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educación e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Escola. **Revista da FAEEDBA**, ano 6, n. 7, p. 9-32, jan./jun. 1997. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html>>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GILDEMEISTER, Eduardo. **“La educación como reconciliación para los nuevos tiempos”** en:



DUQUE, Antonio Arellano. La educación en tiempos débiles e inciertos. 1º ed. España: Anthropos, 2005. pp. 295-328.

NARODOWSKI, Mariano. “**Destino de la infancia y de los educadores: Hiper y Desrealización**” en: DUQUE, Antonio Arellano. La educación en tiempos débiles e inciertos. 1º ed. España: Anthropos, 2005. pp. 235-247.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico a consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SUAREZ, Gerardo. “**Le escuela en crisis. Una lectura desde la perspectiva del no-lugar.**” en: Revista de formación docente continua, N° 2, Escuela Normal n° 9-003, Departamento San Rafael, Pcia. De Mendoza - Argentina, 1996. pp. 191-218.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo de percepção, atividades e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.



# CONSUMO VORAZ EM BUSCA DE UMA FELICIDADE FUGAZ

*Camilla Athayde Vital Pereira<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este presente artigo visa criar uma análise sobre as formas que a sociedade contemporânea, pós-moderna, encontra para saciar seus desejos e necessidades. Ressaltando como as organizações e empresas, por meio de produtos e fetiches, oferecem soluções ilusórias e datadas que impulsionam o consumo de maneira voraz. Ao posicionar a aquisição de tais símbolos como a grande resposta para todos os anseios sociais, estes são orientados quase sempre para a noção de felicidade e plenitude humana. Assim, sendo o grande objetivo da atualidade: a eterna felicidade e contentamento em uma realidade efêmera e cada vez mais hedonista.

Palavras-chave: Consumo. Felicidade. Produtos Fetiches. Mundo Efêmero. Realidades Líquidas.

---

<sup>2</sup> Camilla Athayde Vital Pereira é formada em Comunicação Social, bacharelada em Publicidade e Propaganda e Jornalismo pela Universidade Estácio de Sá, mestranda em Marketing na UDE – Universidad De La Empresa, em Montevideu, Uruguai. Professora dos cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Farmácia e Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Marketing da Universidade Estácio de Sá, campus Friburgo. Pós-Graduada em Marketing e Direção Comercial e em Docência do Ensino Superior. E-mail: camillaathayde@hotmail.com. Endereço: Rua João de Souza, 155 – Jardim Ouro Preto – Nova Friburgo – Rio de Janeiro. Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

O advento tecnológico pós-industrial modificou toda a sociedade, dos modelos econômicos aos culturais. A velocidade com que se propaga essa mudança, gerou uma flexibilização das fronteiras entre as diversas áreas de conhecimento. Tornando pertinente e corriqueira a familiarização de vocábulos, temáticas e referências pertencentes a outros campos na interação social.

McLuhan (1964, p.11) propõe que essa velocidade feroz fez com que todos os ambientes (conhecimento, situação...) existentes preparassem a sociedade para um próximo, um sucessor. Afirma que é obsoleto tudo que hoje existe. Sugere, ainda, que o novo transforma seu antecessor em arte, tratando-o como “anti-ambiental”. Essa transição para o novo posiciona o meio em mensagem, pois o recria. Assim, configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas. Trata-se, então, do processo de “liquefação” da solidez característica dos tempos pós-modernos, como defende BAUMAN<sup>3</sup> no livro “Modernidade Líquida” (2001), onde se substitui ‘sólidos tradicionais por novos sólidos’.

Este constante desenvolvimento de ‘desparadoxificação’ estabelece um novo modelo ideológico. Os valores são reconhecidos por meio da detenção e aquisição de símbolos sociais. Esses são reproduzidos pela estruturação social, ao interagir com as representações mentais essas por sua vez às vezes distorcidas e mantidas pelo incentivo do hedonismo pós-moderno. Dessa forma, as relações estabelecidas entre os atores sociais não são realizadas de maneira mecanicista. Trata-se de uma interação dialética entre os grupos, por meio de negociações.

Sendo assim, as ações e reações dos grupos subordinados são formuladas a partir das regras estabelecidas pelo outro grupo, tanto no plano simbólico quanto econômico. Com isso, as relações se constroem pela disputa das apropriações dos bens simbólicos, e não pelos meios de produção. Desenvolve assim, parte da racionalidade integrativa e comunicativa da sociedade, havendo a necessidade de se criar uma nova demanda em que desejos e necessidades sejam latentes. Sempre com o intuito de suprir o aumento da produção.

O presente artigo vem mostrar como que a sociedade pós-moderna este consumo voraz é alimentado e como retroalimenta o sistema, principalmente com o desenvolvimento de símbolos fetiches como a noção/aquisição da felicidade. Além de ressaltar que o pertencimento social hoje em voga trata-se de uma legitimação da felicidade humana em suas relações; tanto dos indivíduos com eles próprios, quanto com a sociedade.

Desta maneira, iremos primeiramente abordar como os desejos são manifestados através da aquisição de bens de consumo. Em seguida como este mesmo consumo é estabelecido por meio de símbolos - dentre eles algo intangível e muitas vezes utópico como a felicidade. Abordaremos, ainda, os conceitos acerca dessa mercadoria fetiche, sua representação histórica e como ela desencadeia consumo voraz na busca da felicidade fugaz.

Assim, este artigo irá apresentar o conceito de “felicidade”, mesmo historicamente construída, é uma das maiores ambições dos seres humanos. Além de nos levar a questionamentos sobre as relações humanas na pós-modernidade e como desejos que nos impulsionam a consumos são tão efêmeros como a própria noção de seus símbolos aquisitivos e legitimadores do pertencimento social.

3 BAUMAN, Zygmunt. 2001

## 2. DESEJOS E CONSUMO

Nesta nova ordem simbólica do consumo serão os desejos que ditarão a conduta da necessidade por intermédio de fantasias inconscientes ao se manifestarem por meio de produtos. Segundo Baudrillard (1991), vivemos em um contexto no qual o consumo de bens e ideias permeiam toda a sociedade, invadindo a vida e as satisfações individuais são traçadas por ele. Nessa ótica, é um elemento que contribui para a cultura contemporânea, sendo base das novas relações entre os objetos e o sujeito.

O consumo atinge a todas as classes. Estas sofrem a mesma pressão: desejam, necessitam desejar, serem integrantes deste sistema gerador de uma relativa universalização. Havendo, desta forma, uma unidade do referencial do consumo. Nessa nova moral, o que se cultua é o consumo, transformando até valores tradicionais em mercadorias. Por meio do descrédito de normas, de modo que se passe a possuir um valor-de-uso ilusório. Canclini<sup>4</sup>, nessa mesma lógica, afirma que: “Consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-los”.

Desse modo, houve uma percepção de que o “caráter místico de mercadoria não advinha, portanto, de seu valor de uso”, como sugere Karl Marx em *O Capital* (1867). Contudo, agora, possui uma nova ótica, adota a conotação de que o caráter fetichista da mercadoria se faz pelas relações estabelecidas com os sujeitos. Assim, os produtos perderam seu significado. A aquisição é feita para suprir respostas funcionais e dirigidas por outros produtos. Eles deixam de ser mercadorias e passam a ser ‘testes’. Interrogam-nos e nos estimulam a responder pelo que já está incluso em suas perguntas. Seu papel vai além de sua finalidade principal, o consumo meramente mercantil, uma vez que não possui uma realidade específica.

Essa perda da função e finalidade como conjunto neo-funcional programado faz com que qualquer referência também seja perdida. A não ser a sua disposição social, espetacular, como futuro modelo das relações sociais através da modulação, do risco, de algo instável e modificável.

A aproximação destes universos contrastantes da sociedade e da produção desses desejos é realizada pelas mídias, ao transformar em membros deste sistema simbólico. Cada grupo, porém, cria representações relacionadas à sua realidade. Por isso, há uma valorização quando se referem a alguns símbolos culturais. Nesse sentido, Baudrillard (1992, p. 206) afirma que:

é preciso que fique claramente estabelecido desde o início que o consumo é um modo ativo de relações (não apenas com os objetos, mas com a coletividade e com o mundo), um modo de atividade sistemática e de resposta global no qual se funda nosso sistema cultural. (BAUDRILLARD, 1992: p.206)

O consumo passa a ter ampla importância e representatividade, vindo a fazer parte da história humana, não sendo simplesmente caracterizado por aspectos econômicos. A partir dessa ideia é “uma prática idealista” onde os signos se reproduzem, a fim de preencher vazios de realidade ausente (BAUDRILLARD, 1992: p.209)<sup>5</sup>. Baudrillard, assim como Platão (1997), visualiza uma dualidade no mundo. Seu mundo das ideias são as representações simbólicas elaboradas acerca desses símbolos, em uma “recusa do real” (IBID: 32). Desta forma, há o consumo e o mundo.

4 CANCLINI, Néstor García. 2006. pp.63

5 BAUDRILLARD, Jean. 1992. pp.209





GORENDER <sup>6</sup> define o consumo relacionado a aspectos do capitalismo contemporâneo:

A sociedade capitalista se apresenta como a sociedade de espetáculo, tal qual definiu Debord. Importa mais do que tudo a imagem, a aparência, a exibição. A ostentação do consumo vale mais que o próprio consumo. O reino do capital fictício atinge o máximo de amplitude ao exigir que a vida se torne ficção da vida. A alienação do ser torna o lugar do próprio ser. A aparência se impõe por cima da existência. Parecer é mais importante do que o ser. (GORENDER, 1999: p.125)

Tal ideia é reforçada por Baudrillard em “Da Sedução” (1992, p.61) quando afirma que “a sedução se dá devido a um deslocamento do sentido do discurso e de sua verdade”. O discurso manifesto mostra-se superficial e com o intuito de substituir a armadilha das aparências. Esse deslocamento é eficaz ao tornar a aparência sedutora. Consumir seria “dotar de sentido acontecimentos banais tornando-os inteligíveis. Uma vez que relação futuro versus desejo é o dimensionamento na mudança desse desejo de permanência do que hoje existe”. Encontramos então em um novo jogo entre o limite e o desejo. “Trata-se agora de desejos necessariamente mutáveis constituindo e desfazendo limites” (VAZ, 1997: p.108).

### 3. CONSUMO DA NOÇÃO DE FELICIDADE E SEUS SÍMBOLOS FETICHES

Nessa reorganização na pós-modernidade – nos quais desejos são cada vez mais mutáveis e reestruturam o comportamento humano, que a felicidade constitui a referência absoluta da sociedade de consumo. Revela-se como equivalente autêntico da salvação (BAUDRILLARD, 1992). Mas o que é felicidade? Provavelmente, cada pessoa de acordo com sua cultura, relação com mundo e até mesmo necessidade momentânea responderá de maneira própria, uma vez que se trata de algo intangível, dotado de um valor e sentimento próprio, pessoal e intransferível.

Por outro lado, a ideia de felicidade que permeia o senso comum e compartilha-se de forma mássica é que são aquisições de outros sentimentos intangíveis e efêmeros como saúde, paz, amor, ou de algo material como dinheiro e aquisições. Entretanto o conceito, o estudo e o anseio da felicidade não pertencem apenas à contemporaneidade, esse sentimento acompanha toda a história da humanidade e existem reflexões filosóficas acerca do tema.

#### 3.1 Felicidade: Conceitos e Sua Importância Histórica

Ao traçar uma evolução histórica do conceito de felicidade, teremos que nos debruçar sobre a filosofia; na verdade, esse conceito/ideia constitui grande parte de seu fundamento.

A primeira forma de questionamento sobre o assunto encontra-se em um fragmento de texto de Tales de Mileto que diz que é feliz o homem “que tem o corpo são e forte, boa sorte e alma bem formada”.

6 GORENDER, Jacob. 1999.



Tal afirmação foi referida entre as últimas décadas do século 7 a.C e a primeira metade do 6 a.C.. Atentemos que a expressão “boa sorte” para os gregos da antiguidade referia-se à visão de felicidade.

E por falar nos gregos, a palavra felicidade nesse idioma se traduz como “eudaimonia”, que contém um prefixo traduzido como “eu”, que significa bom, e um sufixo de “daimon” que traz como significado demônio. Ou seja, para essa cultura, a felicidade é uma espécie de gênio ou semideus que é parte integrante do ser humano e o acompanha; assim ser feliz é possuir um “bom demônio” e esse está relacionado “à sorte de cada uma das pessoas. Contudo, existiriam pessoas com “mau demônio” e estariam fadas à infelicidade.

À filosofia coube exorcizar o pensamento do conceito de felicidade com essa visão pessimista e assim estabelecer orientações, com as quais os homens procurassem a sua realidade de felicidade. Assim, Demócrito de Abdera (460 a. C / 370 a.C) defendeu que a felicidade era “a medida do prazer e a proporção da vida”, desta forma para alcançá-la os atores sociais deveriam abrir mão de suas ilusões e desejos e buscar a serenidade e a paz; e somente a filosofia possibilitaria tal processo.

Sócrates (469 a.C e 399 a. C) deu uma nova compreensão sobre o conceito de felicidade. Foi ele que passou a postular que a plenitude/felicidade não estava apenas correlacionada com a satisfação dos desejos e necessidades físicas ou fisiológicas, uma vez que não somos apenas corpo, somos também alma. Dessa forma, o que proporcionava a felicidade era o bem da alma através de condutas virtuosas e justas. Assim, sofrer uma injustiça tornaria uma pessoa mais feliz do que o ato de praticá-la.

A esse mesmo conceito de felicidade defendido por Sócrates. Discípulos, Antístenes acrescentou que o homem feliz é o homem autossuficiente; o conceito de autossuficiência, no grego “autarquia”, permaneceu conceituando e definindo a felicidade por, pelo menos, os setecentos anos seguintes.

O maior discípulo de Sócrates, Platão (348 a.C/ 347 a.C.), que rememorou o pensamento filosófico de seu mestre, contudo, considerava que todas as coisas teriam, seus devidos lugares. Como a função dos olhos é ver, a dos ouvidos, ouvir, conseqüentemente a função da alma é a virtude e a justiça e as conseguindo exercê-las plenamente, a felicidade seria alcançada.

Vale ressaltar, todavia, que as noções de virtude e justiça são socialmente construídas, dessa maneira integram a vertente do pensamento filosófico da Ética, pelo qual pode-se distinguir os bons e os maus. Platão, então, afirmou que a ética não está apenas relacionada às relações privadas, não é limitada, e sim limitante e deve ser a orientadora de todas as relações públicas e privadas. Com isto, o Estado deveria garantir a hombridade e a felicidade da população.

Aristóteles (384 a.C./322 a.C.), em sua obra mais importante, estreitou a ligação entre a ética, a política e as melhor definiu, contudo, se dedicou à questão da felicidade: a “Ética Nicômaco”. Apesar de ser discípulo e amigo de Platão, vem criticar sobre o seu idealismo, reconhecendo a necessidade de elementos básicos, como saúde, liberdade, e não a escravidão e a boa situação socioeconômica para se alcançar e ter a felicidade.

Em contrapartida, esse filósofo, por intermédio de vários estudos e ensaios baseados na racionalidade humana, concluiu que a maior virtude de nossa “alma racional” é o pensamento, que, segundo ele, é o fator originário da felicidade. Assim, identificou o ato de pensar e sua atividade como a supremacia da felicidade, algo que nos aproxima da divindade.

Ele ainda considera, porém, a política como uma extensão da ética e desta maneira seria obrigatoriedade do Estado criar as condições para que seus cidadãos fossem felizes, assim não perdendo a aplicação de sua matriz idealista. O Estado, referenciado pelo pensador seria a “poli” grega, no caso esta

deixa de existir com o advento do império de Alexandre O Grande.

Após o império de Alexandre, o mundo grego ou helênico desenvolve três escolas filosóficas, as chamadas filosofias helenísticas. Apesar de caminhos diferentes, por vezes contraditórios, essas escolas chegam à conclusão de que para atingir a felicidade, o ator social deve não apenas ser autossuficiente, mas também desenvolver atitudes de indiferença e impassibilidade o seu redor. Desta forma, o conceito de felicidade, neste momento, passou a ser o estado de “apatia” em relação a realidade que o cerca.

Epicuro (341 a.C./271 a.C.) foi um dos filósofos da escola helênica que declarou que o prazer era essencial para chegar à felicidade, dando origem ao conceito hedonista (em grego, “hedone” significa prazer. Transparecendo ainda mais a ideia de “apatia” ao afirmar que a impassibilidade é o que nos liberta os desejos e as necessidades.

Já na Idade Média, a filosofia e os conceitos de felicidade se dissiparam. Os filósofos cristãos estabelecem, então, que a salvação da alma, em um outro mundo não terreno, seria o com que deveríamos nos preocupar, e não noções a cerca da felicidade e da vida do homem neste plano.

Somente na Idade Moderna, filósofos voltaram a se debruçar sobre o tema e foi na virada dos séculos XVII e XVIII que conceituaram e identificaram a felicidade com o sentimento de prazer, um “prazer duradouro”.

O filósofo iluminista, Kant, em sua obra “Crítica da razão prática” vem redefinir a felicidade como “condição do ser racional no mundo, para quem, ao longo da vida, tudo acontece de acordo com o seu desejo e vontade.” (Kant apud Marías, 1989). Dessa maneira, reposiciona a felicidade no cerne do prazer e do desejo e desvincula-a da Ética, conseqüentemente da investigação filosófica. Houve, neste momento, uma grande ruptura. Com essa cisão, produziu uma grande ruptura entre o estudo dos conceitos da felicidade e a filosofia.

Apesar da influência de Kant, os valores desenvolvidos no período do pensamento aristotélico e pelas escolas helênicas ainda permeavam muitas sociedades e em 1787 a felicidade ganha novamente lugar em conjunto ao pensamento político. A Constituição dos Estados Unidos da América consigna a felicidade como um “direito do homem”, tal ação foi redigida sob a influência do movimento iluminista.

Uma nova reflexão sobre a temática “felicidade” surge no século XX quando o inglês Bertrand Russell (1872/1970) realiza uma investigação social e desenvolve a obra “A conquista da felicidade”. Nela conclui que há a necessidade de múltiplos interesses e relações com coisas (produtos) e com outras pessoas para ser feliz. Assim, contrapondo-se a “apatia” helenística, Bertrand define que a felicidade é a eliminação do egocentrismo, contudo não do hedonismo como hoje o definimos.

A noção de felicidade, nesta lógica, encontra-se ancorada na construção sócio-histórica, e não na autorrealização. Sendo atrelada ao mito da igualdade, a mensuração é realizada por meio dos objetos e signos. O esforço constante despendido para ser feliz torna o ser vulnerável à sedução, havendo um desejo de consumo desesperado. Desse modo, Lipovetsky (2006) afirma:

O hiperconsumidor já não se encontra apenas ávido de bem-estar material, mas procura cada vez mais o conforto psíquico, a harmonia interior e o crescimento subjetivo, como testemunha o florescimento das técnicas derivadas do Desenvolvimento Pessoal, bem como o sucesso dos saberes orientais, as novas espiritualidades, os manuais que prometem a felicidade e a sabedoria. O materialismo da primeira sociedade de consumo passou de moda: assistimos agora à expansão do mercado da alma e da sua transformação, do equilíbrio e da auto-estima, embora,



prolifere as farmácias da felicidade. Numa época em que o sofrimento é vazio de sentido, em que as grandes referências tradicionais e históricas se esgotaram, a questão da felicidade <volta à superfície>, tornando-se um segmento comercial, um objeto de marketing que o hiperconsumidor quer prontamente à sua disposição, sem esforço, imediatamente e por todos os meios. A crença moderna de que a abundância é a condição necessária e suficiente para a felicidade deixou de ser uma evidência: resta saber se a recuperação da sabedoria não constitui, por seu turno, uma outra forma de ilusão. Reinvestindo-se da dimensão do <ser> ou da espiritualidade, estará o neoconsumidor melhor posicionado que os seus antecessores no caminho para a felicidade? (LIPOVETSKY, 2006. p 10-11)

### 3.2 Em Busca De Uma Felicidade Utópica

O consumo não é realizado somente para suprir necessidades expressadas conscientemente, mas também como divisor e igualador social, desencadeando emoções, e uma delas é a felicidade. Desse modo, “quanto, mais elevada a ‘procura do consumidor’ (isto é, quanto mais eficaz a sedução do mercado), mais a sociedade de consumidores é segura e próspera (...), mais amplo e mais profundo é o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer os seus desejos.” (BAUMAN, 2001: p.55).

A sociedade configura, desse modo, todos os aspectos referentes às fontes de sofrimento, por meio da manipulação do imaginário social. Tal situação satisfaz tanto os interesses da sociedade quanto o interesse dos indivíduos, uma vez que permite ser capturada por conotações imaginárias de felicidade e bem-estar. Com isso o sistema é impulsionado e sustentado. Os sujeitos buscam desesperadamente consumir soluções ilusórias, ambicionando preencher o sentimento de vazio provocado pelo espetáculo e pela constante oscilação contemporânea.

Nunca os pais se empenharam tanto em satisfazer os desejos dos filhos, e nunca os – problemas de comportamento – (entre 5% e 9% dos jovens de 15 anos) e as doenças do foro psíquico dos últimos foram tão frequentes: segundo o ISERM (Institut National de la Santé ET de La Recherche Médicale), uma criança em cada oito sofre de perturbação mental. O PIB duplicou desde 1975, mas o número de desempregados quadruplicou. As nossas sociedades estão cada vez mais ricas: no entanto, um número cada vez maior de pessoas vive em condições precárias e tem de economizar em todos os pontos do seu orçamento, com o dinheiro a torna-se uma preocupação cada vez mais obsessiva. Temos acesso a cuidados de saúde cada vez melhores, mas isso não impede que muitos de nós se tornem hipocondríacos crônicos. Os corpos são livres, e a impotência sexual é um problema comum. As solicitações hedonistas são onipresentes: a inquietação, a decepção, a insegurança social e pessoal aumentam. Estes são alguns dos aspectos que fazem da sociedade de consumo a civilização da felicidade paradoxal. (LIPOVETSKY, 2006. p 12)

Apesar de todo o esforço despendido em esconder ou banalizar o sofrimento, este continua presente e inquietante. O sofrimento configura-se sob diferentes formas, aparecendo em diversas circunstâncias da vida dos indivíduos. Contudo, é evidenciado na relação do homem com si mesmo e com a sociedade, algo inerente a sua vontade. Lipotevsky faz referência a Aragon ao afirmar que “quem fala da felicidade tem muitas vezes os olhos tristes”. (2006, pp.12)

Desse modo, o sofrimento nos remete à ausência de significado para a existência, a uma ilusão



doadora de sentido e refúgio. Através do constante desenvolvimento de complexos arsenais de símbolos-fetiches, a sociedade do hiperconsumo oferece ideologicamente um modelo difundido no bem-estar e na felicidade, como sinônimo de padrão a ser alcançado. Tem como fundamento a propensão humana para a felicidade, reconhecida em valores sociais hierárquicos identificados por estes símbolos. A noção de felicidade, assim, é sociologicamente e historicamente construída.

Os atores sociais, diante do exposto, despendem esforços constantes para serem felizes. Porém, o efeito é inverso: afundam-se – o definitivamente em sofrimento. Trata-se de um círculo vicioso, no qual a ação do sujeito consiste exclusivamente em “gerar felicidade”. Tornando-se produtora de mais angústia e sofrimento. A esse respeito, Lipovetsky afirma:

“as razões para termos esperança estão caducas: apesar da inflação das necessidades que determinam o consumo, o indivíduo continua a viver para algo mais do que bens materiais passageiros. Os ideais de amor, verdade, justiça, altruísmo não se dissolveram: nem o niilismo absoluto, nem o <último homem>se adivinham no horizonte dos tempos hipermodernos... Deste modo, o tempo da felicidade paradoxal atrai soluções igualmente paradoxais. Precisamos, claramente, de menos consumo, entendido como imaginário proliferante da satisfação, como esbanjamento da energia e como excrescência desregrada dos comportamentos individuais.” (LIPOVETSKY, 2006. pp.13-14)5

No tocante a esta realidade, verifica-se que encontrar-se vivo, passa a ser um constante estado de tensão. O desejo de pleno bem-estar é sonho ou tentação. As ações dos atores sociais produzem prazeres efêmeros e fugazes. Verificando-se que o momento relativo a cada nova aquisição de felicidade é intenso. Nesse sentido, o consumo transforma a vida em sequências de momentos fugazes e também efêmeros que, para se perpetuarem, a sociedade contemporânea faz criar novos símbolos e desenvolve desejos mutáveis. Por meio da modulação desses desejos, a esperança do novo é que decorrem dessas recriações. E isso se origina principalmente, porque visualizamos um futuro dimensionado em constantes mudanças. Ou seja, o que é atual não pode permanecer como está. É necessário mudar. É sempre necessário algo completamente diferente do que hoje existe. É essa incerteza na existência, na liquidez do cotidiano em que se fundamentam os sofrimentos na contemporaneidade.

Freud (1973, p.1345) assinala que o homem não pode renunciar a nada, afirma ele somente muda umas coisas por outras. O que parece uma renúncia, na verdade, uma substituição. Dessa forma, cada estratificação tem uma abordagem diferenciada e específica, variando o contato frequente aos caleidoscópios mutantes ao longo da vida. Desse modo, o sujeito, então, substituir os símbolos para renunciar á existência do passado.

A vida humana passa a ser formada no interior das significações, baseada na cultura e na ordem simbólica, conduzida pela tendência social criada por via de uma nova demanda. Fundamentalmente, a sociedade contemporânea se encontra direcionada pelos processos comunicacionais de massa, moduladores e representativos da realidade. Dotados de um sentido vital para o sonho e as ações da coletividade. As bases do mundo são respostas dadas pelo campo da comunicação por meio dos processos comunicacionais que, por sua vez, são os responsáveis por produzir, processar, propagar e consumir as informações e o conhecimento.

Dessa forma, o que se desloca para essas realidades simbólicas é quem seduz, e o que o torna sedutor

é a própria aparência. Porém, esta substituição da realidade, produzida pelas explorações mercadológicas que despertam e excitam desejos não manifestados no nível de consciente, é um tanto frágil e efêmera. Ela pode, por isso, ser interrompida pela ausência de verdade.

Além disso, percebe-se que hoje, a luta não é mais contra a escassez, mas sim contra o tempo. Cavalcantiet al (2001) defendem que há uma quantidade exorbitante de informações para um período temporal mínimo. Desse modo, elas se expandem pela necessidade da constante reprodução, para se tornarem interativas. Assim, os processos comunicacionais transfiguram a informação e o conhecimento em capital. Pereira e Herschamann (2002, p. 40) afirmam que:

as sociedades contemporâneas, da informação e do conhecimento, em seus processos produtivos, estão marcadas por uma nova compreensão não só do que seja o capital fundamental que orienta diferentes organizações, mas também por uma nova percepção do papel do consumidor e do lugar que ocupa no mundo atual.

Por sua vez, Takahashi (2000) sugere que o consumo é cada vez mais produtivo. A valorização do conhecimento e da informação atinge a organização social, desempenhando um papel estratégico para a constante produção de inovações. Inovar é gerar novas soluções através de perspectivas diferentes, é pensar lateralmente (BONO, 1967).

Lipotvsky afirma que “mais cedo ou mais tarde, também, este modelo será posto de parte, e serão inventadas novas maneiras de produzir, de efetuar trocas, mas também de avaliar o consumo e de pensar a felicidade” Então em um futuro., uma nova hierarquia de bens e de valores tomará forma. A sociedade de hiperconsumo será ultrapassada, cedendo o lugar a outras prioridades, a um novo imaginário da vida em sociedade e do bem-viver. Será alcançado um melhor equilíbrio? Será a humanidade, então, mais feliz? (LIPOVETSKY, 2006. pp.15)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a atingir o pensamento lateral e gerar inovações sedutoras, deve-se utilizar o desafio, as alternativas e a provocação. O primeiro implica no abandono do enfoque usual, da maneira habitual de se realizar as coisas, é uma disposição a questioná-las. A questão implícita é analisar se há outras formas alternativas de fazê-las. Tratando-se de criar valores e não resolver problemas. O maior empecilho para a realização de tal tarefa se justifica pelo fato só prestamos atenção aos problemas, conforme alega Bono (1967).

As alternativas determinam se há existência de um conceito, brindando a flexibilidade como parte chave do pensamento, tendo como aspecto específico a ideia, o conceito como raiz e a direção como o caminho Deve-se, no entanto, considerar o contrário: direção, conceito e ideias.

A provocação, por sua vez, é sair do caminho tradicional, a fim de encontrar alternativas distintas, chegando a um destino. Essa técnica implica em passar de uma ideia ou paradigma para outro. Com o intuito de preparar a provocação e utilizá-la, devemos trabalhar com o movimento, ocupando-se de aonde as coisas nos levam. Chegamos a uma ideia e, caso não esteja correta, igualmente vemos aonde nos conduz e seguimos em frente.

Dessa forma, segundo Kotler (2004), a informação proporcionada também precisa de



criatividade, ela não pensa por nós, o importante é combiná-la para gerar valor. Uma vez que os processos comunicacionais ocorrem na articulação estratégica de sentidos: sedimentados essa logística a um mundo desmaterializado que se opera em redes mássicas dotadoras de sentido.

Com isso, o pensamento criativo lateralizado mostra-se como um instrumento eficaz para o processo comunicacional mássico. Já que ‘desparadoxifica’, substitui e torna líquidos os símbolos sociais vigentes, impulsionando a efemeridade da sociedade contemporânea. Sendo assim, nada mais que uma busca frenética por super-utilizações, em um mercado saturado, ou seja, novas finalidades para mesmos produtos. Tendo como função a criação e busca de efêmeros, salientando ainda mais como a sociedade, o mercado ‘descobre’ nossos desejos e sonhos.

A mola mestra de todo movimento econômico e social, na contemporaneidade pós-moderna e hiperconsumista orienta-se em não gerar novos produtos, mas novas finalidades deste para desencadear um consumo voraz que retroalimente a ideia fugaz de felicidade.





## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola - “**Dicionário de Filosofia**” Martis Fontes, São Paulo, 2000.

AMOEDO Sebastião. “**Desejos e fantasias, explorações publicitárias**”. In: Revista Leituras Compartilhadas. Rio de Janeiro, fascículo 7, novembro de 2002.

BAUDRILLARD, Jean. “**Os abismos superficiais: o horizonte sagrado das aparências**”. In: Da Sedução – trad. Tânia Pellegrini: Campinas, Papirus Editora, 1992. 2a edição, pp.61  
\_\_\_\_\_. “Hipermercado e hipermercadoria” – trad. Maria J.C. Pereira: São Paulo, Editora Relógio d'Água, 1991, pp.97

BAUMAN, Zygmunt. “**Modernidade líquida**”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.  
\_\_\_\_\_. “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.  
\_\_\_\_\_. “**Arte da vida**”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

BERTI, Enrico - “**No princípio era a maravilha**”, Loyola, São Paulo, 2010.

BONO, Edward de. “**O pensamento Lateral: aumente sua criatividade desenvolvendo e explorando o raciocínio lateral**”. São Paulo, Nova Era 1967.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização** – trad. Maurício Santana Dias. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.  
\_\_\_\_\_. Culturas Híbridas: Estratégia para entrar e sair da modernidade. – trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CAVALCANTI, Marcos et al. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DELEUZE, Gillus. “**Post-Scriptum – sobre a sociedade de controle**”. In: Conversões, Rio de Janeiro, Ed. 34 letras, 1992, pp 219-226

FREUD, Sigmund. **La interpretación de los sueños**. In: Obras Completas de Sigmund Freud. (v. 1, 3ª.ed.) Madrid: Biblioteca Nueva (Texto original publicado em 1900), 1973.  
\_\_\_\_\_. La disolución del complejo de Edipo. In: Obras Completas de Sigmund Freud. (v. 3, 3ª. ed) Madrid: Biblioteca Nueva (Texto original publicado em 1924), 1973b.

GORENDER, Jacob. **Marxismo sem Utopias**. São Paulo: Ática, 1999.

KOTLER, Philipp; BES, Fernando Trias. “**Marketing Lateral: uma abordagem revolucionária para**





**criar novas oportunidades em mercados saturados**” – trad. Ricardo Bastos Vieira. Rio de Janeiro, Ed. Elsevier, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles, “**O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas.**” São Paulo: Companhia das Letras, 1989

\_\_\_\_\_. “A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo”. trad. Patrícia Xavier. Lisboa, Ed. Edições 70, 2006.

MARÍAS, Julián - “**A felicidade humana**”, Duas Cidades, São Paulo, 1989

MARX, Karl. [1867]. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MCLUHAN, H. M. Understanding Media: **The Extensions of Man.** New York: The New American Library, 1964.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder, HERSCHMANN, Micael. **Comunicação e novas estratégias organizacionais na era da informação e do conhecimento. Comunicação & Sociedade.** São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 24, n. 38, p. 27-42, 2o. sem. 2002.

PLATÃO. “**A República.**” trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

TAKAHASHI, Tadao (org). “**Sociedade da informação no Brasil**”: Livro Verde, Brasília: MC&T, 2000.

VAZ, Paulo. “**Globalização experiência de tempo**”. In: Signos plurais: mídia arte e cotidiano. Orga. Philadelpho Menezes. São Paulo: Ed. Experimento, 1997.



# A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PILOTOS NO BRASIL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIA NA CONDUÇÃO DE AERONAVES AUTOMATIZADAS

*Claudia Musa Fay<sup>7</sup>  
Rejane de Souza Fontes<sup>8</sup>*

## RESUMO

Os acidentes aéreos ocorridos nos últimos anos têm despertado uma série de debates sobre as causas que levaram à queda de aeronaves automatizadas e revelaram o despreparo psicomotor e cognitivo do piloto que acostumado a operar com sistemas analógicos passou a lidar com sistemas tecnológicos de elevada complexidade. A falta de um treinamento adequado da tripulação é um dos pontos centrais desta discussão. Este artigo se propõe a analisar como a formação do piloto no Brasil vem contemplando a evolução da tecnologia aeronáutica e sugere a formação baseada em competências como um dos caminhos para garantir a segurança de voo.

Palavras-chave: Aviação, Formação de Pilotos, Automação, Segurança Operacional, Formação por Competências.

---

7 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em História e da Faculdade de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Endereço: Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 3 – Sala 303, Porto Alegre, RS – Brasil, Telefone: +55 (51) 3320-3534, e-mail: cmusafay@pucrs.br.

8 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande – PUC-RS e Especialista em Regulação da Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC. Endereço: Av. Presidente Vargas, nº 850, 13º andar, Centro, Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Telefone: +55 (21) 3501-5545, e-mail: rejane.fontes@anac.gov.br.

## 1. INTRODUÇÃO

As primeiras preocupações com a aviação datam da Conferência de Haia, em 1899, mais tarde ampliadas pelo Tratado de Versalhes ou a Convenção de Paris sobre Aviação, em 1919. A Convenção reconhecia a soberania de cada Estado sobre o espaço aéreo acima do seu território, mas admitia o sobrevoo inofensivo das aeronaves dos demais países. Em 1944, a Convenção sobre a Aviação Civil Internacional ou Convenção de Chicago tornou-se o marco da regulamentação do espaço aéreo internacional, com a criação da ICAO (International Civil Aviation Organization) e o estabelecimento de normas e práticas recomendadas para a política de aviação civil a fim de assegurar padrões de eficiência e segurança no desenvolvimento sustentável da aviação mundial.

Contudo, os acidentes aéreos ocorridos nos últimos anos têm despertado uma série de debates sobre as causas que levaram à queda de aeronaves com tecnologia embarcada de última geração e que por definição seriam mais seguras do que qualquer outra aeronave já projetada. A falta de um treinamento adequado da tripulação tem sido colocada como um dos pontos centrais desta discussão e, não raramente, a desatualização das matrizes curriculares dos cursos de formação de pilotos é apontada como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de uma formação condizente com os desafios da aviação do século XXI.

Foi levando em consideração estas questões que o presente artigo se propõe a analisar como a formação do piloto no Brasil vem contemplando a evolução da tecnologia aeronáutica. Para isto, foi realizado um estudo de caso longitudinal no Aeroclube do Brasil localizado no aeroporto de Jacarepaguá (RJ), contemplando os seguintes objetivos: comparar os currículos oficiais da autoridade aeronáutica e os currículos implementados na formação prática do piloto em cursos de aviação civil, visando sua atuação em aeronaves automatizadas e definir as possíveis competências a serem contempladas nas matrizes curriculares de formação do piloto no Brasil.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

O período pós-guerra foi marcado por um notável desenvolvimento técnico da indústria aeronáutica com o surgimento de aviões maiores e mais seguros. O princípio da aviação ampliou-se notória e consideravelmente, aparecendo os sistemas eletroeletrônicos mais complexos que começaram a substituir os equipamentos primitivos de navegação, dando início à era da automação aeronáutica. A habilidade manual de voo do piloto tornou-se, então, de importância secundária, consequência do elevado nível de automação que a aviação atual veio atingir.

Desde então, a introdução e o desenvolvimento das tecnologias na aviação vêm contribuindo para o automatismo na condução de aeronaves cada vez mais modernas e complexas. A tecnologia embarcada trouxe a promessa do aumento da segurança operacional, apresentando uma maior confiabilidade dos equipamentos e sistemas e tornando a pilotagem um ato menos trabalhoso para o piloto, restringindo sua atuação às situações anormais e de emergência, quando os pilotos deveriam assumir, com pleno conhecimento, o gerenciamento dos sistemas de voo (Ribeiro, 2008).

Contudo, ao mesmo tempo em que vemos a existência de aeronaves cada vez mais confortáveis e seguras, também temos presenciado o aumento do número de acidentes aeronáuticos de grandes

proporções, como o do voo 447 da Air France sobre o oceano Atlântico em 2009.

Os relatórios de investigação apontaram que um pequeno defeito derrubou o voo 447, a perda de indicadores de velocidade da aeronave e a confusão provocada nos pilotos que não souberam interpretar esta anormalidade dentro de uma complicação meteorológica, num voo estável, reto e nivelado. Fato é que os pilotos não conseguiram agir numa situação de emergência, a única para a qual são chamados a atuar no controle de uma aeronave com sistemas automatizados.

O que teria acontecido? Os pilotos estavam com suas habilitações válidas, com seus exames de saúde em dia e o comandante possuía larga experiência de voo. A conclusão a que se chegou é que eles mergulharam num estado de confusão mental em relação à própria operação da aeronave, dentro de um paradoxo que torna este acidente um dos mais emblemáticos da atualidade. Ou seja, aeronaves como o Airbus A330, cuja automação elimina quase a zero a possibilidade do piloto se defrontar com graves crises de voo, quando isso acontece os pilotos mostram-se incapazes de lidar com este tipo de situação, levando a acidentes fatais.

Quando o piloto automático do voo 447 fora desligado, os pilotos se viram diante de uma aeronave com comando convencional, ou seja, a aeronave estava sob o controle manual dos pilotos e isso os desestabilizou. Numa tentativa desesperada de controlar a aeronave, um dos pilotos fazia manobras bruscas utilizando os controles manuais. E num ato de desespero, com uma interpretação equivocada dos equipamentos aeronáuticos, um dos pilotos puxou o stick para trás, aumentando o ângulo de subida da aeronave que atingia seu teto máximo e mais tarde provocaria seu estol (perda de sustentação aerodinâmica) que a levaria a queda.

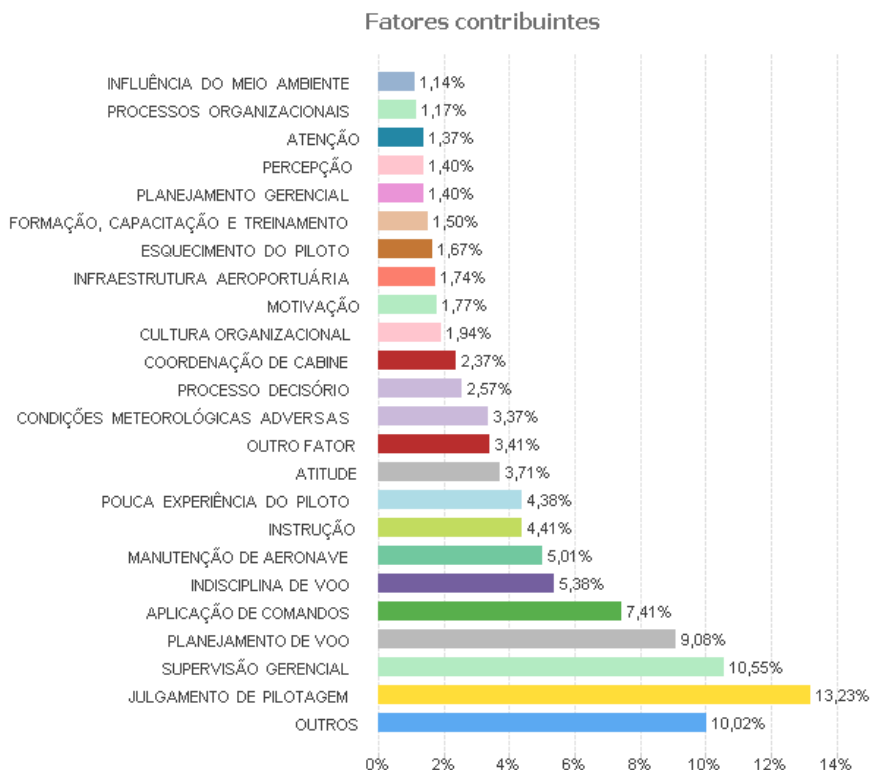
É a partir dos relatos de acidentes fatais com aeronaves de controle automatizado que pesquisas na área de aviação têm apontado para a necessidade de se repensar a formação de pilotos no Brasil e no mundo diante dos desafios oriundos das novas tecnologias embarcadas nas modernas cabines de voo (Ribeiro, 2008; FAA, 2011; Rondon, 2012; Rondon; Capanema; Fontes, 2013).

Na revisão da literatura aeronáutica, os relatórios de investigações de acidentes ou incidentes aeronáuticos têm apontado que a falta de preparo das tripulações em respostas ao mau funcionamento dos sistemas de gerenciamento da aeronave associada à dificuldade de compreensão desses equipamentos tem sido responsável pelas causas de eventos aéreos trágicos (Billings et al., 1984 apud. Ribeiro, 2008; Fangueiro, 2008; Fajer, 2009).

Dados estatísticos demonstrados pela Boeing Co. registraram que 62% dos acidentes aéreos de aeronaves de grande porte são causados por erro humano. Nestes acontecimentos existem muitos fatores contribuintes, destacam-se, entre eles, a operação indevida do equipamento por falta de conhecimento necessário das novas tecnologias (Billings et al., 1984 apud. Ribeiro, 2008).

Em recente estudo publicado pelo CENIPA (Brasil, 2015), que analisou os fatores contribuintes de acidentes aeronáuticos ocorridos no Brasil no período de 2005 a 2014, constatou-se que o julgamento de pilotagem (13,23%), seguido da supervisão gerencial (10,55%) e do planejamento de voo (9,08%) são responsáveis pelo maior número dos acidentes ocorridos no país.

Tabela 1: Fatores contribuintes de acidentes aeronáuticos (2005-2014) publicados pelo CENIPA (Brasil, 2015)



Esses números revelam a falta de treinamento adequado do piloto que pode levá-lo a um erro de julgamento, a um gerenciamento de sistemas equivocado ou a um planejamento de voo deficiente. Todos esses fatores contribuem para a ocorrência de acidentes ou incidentes aeronáuticos graves e estão relacionados a falhas no desempenho humano.

A Federal Aviation Administration (FAA, 2003) já se manifestou a respeito afirmando que os métodos de formação e treinamento de pilotos são inadequados e não promovem o desenvolvimento de competências para operar uma aeronave com segurança. O estudo demonstrou que o desenvolvimento de treinamento em ambientes de aeronaves com elevado grau de automação não favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas fundamentais para a condução de um voo seguro.

A fim de superar este impasse, o relatório sugeriu explorar nos programas de treinamento oportunidades adicionais de segurança de novas tecnologias ou operar dentro das limitações dessas tecnologias, incluindo o desenvolvimento de competências que levem o piloto a fazer avaliações mais precisas do risco de voo, bem como gerir o risco de voo corretamente em situações que tradicionalmente causam acidentes fatais, como operações anormais.

Neste sentido, a formação por competências e quais seriam estas competências na formação do piloto para o gerenciamento de aeronaves cada vez mais sofisticadas tem sido apontada como uma necessidade primordial na visão de pilotos, instrutores de curso, coordenadores, diretores de escolas de

aviação civil e representantes da Agência Nacional de Aviação Civil (Rondon, 2012).

Destaca-se que todos os MCA (Manuais de Cursos) que contêm a grade curricular dos cursos de piloto foram publicados ainda na época do Departamento de Aviação Civil e do Instituto de Aviação Civil e se encontram em vigor até hoje refletindo o pensamento e o modus operandi da aviação civil da década de 90. Não existe neles qualquer referência à familiarização do piloto com os modernos equipamentos eletrônicos de gerenciamento de voo e o uso da automação.

A formação e o treinamento de pilotos modificaram-se significativamente a partir da década de 50. Em primeiro lugar, devido ao advento dos aviões a jato mais fáceis de pilotar do que os grandes aviões com motores a pistão que os precederam, inaugurando uma nova era na aviação, e em segundo lugar em função da publicação do Anexo A da Convenção de Chicago (ICAO, 2015), quando foram implantados os primeiros balizamentos internacionais para a formação de recursos humanos na área de aviação.

Nas décadas de 60 e 70, com o crescimento da frota de jatos no mundo, os avanços na engenharia aeronáutica eliminaram vários tipos de acidentes associados a falhas mecânicas e fenômenos meteorológicos, aumentando a segurança e impulsionando ainda mais as viagens aéreas transcontinentais. (Langewiesche, 2014).

Ainda na década de 70 surgiu uma nova realidade. Mesmo com a diminuição dos índices de acidentes, os que ainda ocorriam eram devido à falha humana e os erros de pilotagem passaram a ser o foco das investigações em escala global.

Na década de 80, a empresa Airbus introduziu os primeiros aviões pilotados sem ligação mecânica, conhecidos como fly-by-wire airliners. Nestas aeronaves os computadores interpretam os movimentos dos equipamentos antes de alterar a superfície de controle das asas e da cauda.

A princípio, os procedimentos de treinamento refletiam o status da indústria do pós-guerra, tanto pela incorporação das aeronaves utilizadas na Segunda Guerra Mundial, quanto pelo uso de práticas de adestramento e doutrinas militares de instrução e pela utilização de equipamentos analógicos (Ribeiro, 2008). Com o advento de aeronaves automatizadas, novos questionamentos têm surgido a fim de dar conta se a formação/treinamento do piloto tem acompanhado no mesmo nível a evolução tecnológica empreendida nas aeronaves, gerando novas concepções de treinamento e capacitação direcionados para o desenvolvimento de novas práticas de voo.

Para Ribeiro (2008), o nível básico do treinamento permanece virtualmente inalterado, amparado nos princípios analógicos de navegação. Ainda segundo este autor, pilotos mais novos sentem-se mais treinados e confiáveis em gerir aeronaves com sistemas de navegação automatizados, ao passo que apresentam despreparo frente a situações anormais e de emergência que exijam o controle manual da aeronave. Situação oposta tem sido observada junto a pilotos mais experientes que assumem o comando da aeronave tão logo percebem a existência de situações anormais, não se sentindo confortáveis com sistemas de gerenciamento automatizados.

Neste sentido, a ICAO vem se pronunciando desde 2006 através da emissão de alguns documentos que apontam para a necessidade de formação por competências (ICAO, 2006, 2013, 2016).

A formação por competências volta-se para a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários ao desempenho de uma determinada atividade ou tarefa com eficiência. A correta mobilização de conhecimentos e habilidades para a execução de uma determinada tarefa proporciona subsídios para a adequada tomada de decisões em situações inesperadas

que possam ocorrer no exercício da atividade aérea.

Foi pensando nestas questões, que a formação por competências começou a ganhar destaque no âmbito aeronáutico e tornou-se a diretriz para a elaboração de currículos pautados numa formação mais sólida voltada para os desafios tecnológicos impostos pela sociedade contemporânea, em especial, na área de aviação civil.

Esses desafios são fruto da interação do homem com a máquina, que demanda mais do que uma simples reforma pragmática no currículo de formação do piloto, uma mudança paradigmática orientada a novos arranjos de conhecimentos, atitudes e habilidades, dentro de uma atividade complexa que marca a valorização do conhecimento, do processamento de informações e da realização simultânea de diferentes atividades.

O improvemento na formação do piloto no Brasil ganhou força com a publicação da Política Nacional de Aviação Civil (PNAC) que corresponde ao conjunto de diretrizes e estratégias que nortearão o planejamento das instituições responsáveis pelo desenvolvimento da aviação civil brasileira (Brasil, 2009). Dentre as ações estratégicas propostas pela PNAC está a promoção da formação, da capacitação e da atualização dos recursos humanos para a aviação, de forma a garantir a implementação de medidas de segurança operacional, inclusive com o compromisso da revisão periódica dos requisitos, das diretrizes curriculares e do sistema de avaliação a fim de aprimorar os processos de certificação profissional.

A realização desta pesquisa justifica-se em função da desatualização dos currículos oficiais propostos para os cursos de formação de piloto no Brasil e dos índices de acidentes ocasionados pela falta de interação/conhecimento do piloto com os modernos comandos das aeronaves. A relevância do estudo se deve ao fato de buscar resgatar a formação do piloto no Brasil, uma área ainda pouco explorada no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Enfim, o que se observa e a literatura corrobora é que a formação tradicional do piloto no Brasil já não mais atende às necessidades de uma realidade tecnológica de alta complexidade como a que se configura no sistema aeronáutico do século XXI.

## **2.1 Formação por competências: uma mudança de paradigma na aviação**

A noção de competência surge a partir das mudanças exigidas pelo mercado de trabalho do século XX caracterizado pela flexibilidade das relações de produção e pelo desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do conhecimento, expondo o caráter de imprevisibilidade e transitoriedade dos processos e valorizando a subjetividade e o saber tácito do trabalhador.

Neste contexto, os desafios impostos pelos cenários de voo altamente tecnológicos revelaram o despreparo psicomotor e cognitivo do piloto que acostumado a operar com sistemas analógicos passou a lidar com sistemas automatizados de elevada complexidade (FAA, 1996, 2011; Almeida, 2001; Figueiro, 2008; Ribeiro, 2008; Bent, 2011; Rondon, 2012). A mudança de paradigma na operação técnica da aeronave instigou a uma mudança de paradigma também na área de formação do piloto que deveria libertar-se de uma visão tradicional e segmentada do conhecimento para trilhar uma formação baseada em competências.

Com a chegada da tecnologia nas cabines de aeronaves leves da aviação geral conhecidas como TAA (Technically Advanced Aircraft), houve a oportunidade de introduzir este tipo de instrução nos cursos de



formação de pilotos. A TAA é uma aeronave na qual o piloto interage com um ou mais computadores a bordo para pilotar, navegar ou se comunicar. De acordo com o FAA (2003), uma TAA é definida como uma aeronave que tem no mínimo: IFR – equipamento de navegação GPS certificado; ou uma tela multifuncional com gráficos meteorológicos, de tráfego ou de terreno e um piloto automático integrado.

Com a mudança proposta na carga de trabalho do piloto com a introdução destas novas tecnologias, deve haver também uma transformação na aprendizagem dos alunos e na forma de ensinar dos instrutores de voo. A introdução dos conceitos relacionados à automação nos cursos de formação de pilotos ainda é um assunto em discussão no Brasil.

A introdução de conceitos relacionados à automação das aeronaves não pode ser tratada como um assunto a parte ou apenas um acréscimo à matriz curricular dos cursos de formação já existentes. Pressupõe uma reestruturação curricular em novas bases científicas e filosóficas, com a introdução de conceitos que transcendem o manuseio dos novos equipamentos a bordo destas aeronaves e tenham continuidade no treinamento do piloto que ingressa em linha aérea que, por sua vez, deve manter a proficiência do controle manual da aeronave. A automação não elimina a necessidade de o piloto adquirir conhecimentos básicos de voo em aeronaves não automatizadas, cujos novos e velhos conhecimentos devem estar integrados num novo currículo de formação.

## 2.2 As competências necessárias ao piloto do século XXI

Cada vez mais tem-se valorizado a construção de perfis profissionais em substituição às descrições das funções, numa tentativa de realocar e criar postos de trabalho e possibilitar uma visão de cenários futuros. Assim como, cada vez mais, as competências, por seu caráter dinâmico e emergente se sobrepõem às qualificações, tidas como certificações estáticas e rotuláveis, numa perigosa valorização tecnicista da experiência em detrimento da formação continuada do trabalhador, cuja dimensão experimental pode e deve ser abrangida no princípio de formação baseada em competências (Almeida, 2001; Ramos, 2002; Deluiz, 2004; Guthrie, 2009; Bent, 2011).

Desde que os atuais Manuais de Curso de piloto foram implementados no Brasil, ainda na década de 90, os conceitos relacionados à formação por competência, CRM (Crew Resource Management) e TEM (Threat and Error Management) mantiveram-se fora da discussão normativa, cuja regulação ateu-se a um currículo minimalista, com forte ênfase nos aspectos técnico-operacionais. Da mesma forma, os currículos oficiais foram implementados nas organizações de instrução, que até hoje apresentam cursos que pouco ou nada evoluíram em relação à matriz original.

A valorização das habilidades interpessoais na formação por competências revela algo mais amplo que perpassa pelo conceito de cultura. A cultura como um conjunto de crenças, valores e atitudes compartilhados pelos membros de um grupo, influencia as ações e omissões do sujeito frente aos desafios impostos pela aviação e tecnologia embarcada nas aeronaves.

No Brasil, a indisciplina de voo, ou seja, violação intencional de normas operacionais e procedimentos regulamentados, fruto de uma cultura de segurança aeronáutica ainda frágil, figura como o quinto fator contribuinte mais presente na ocorrência de acidentes aeronáuticos (vide Tabela 1). Assim, uma cultura de segurança na aviação deve ser estabelecida além das culturas pessoais, profissionais ou organizacionais. Esta cultura deve fincar os fundamentos de uma formação continuada ao longo da



carreira do piloto mais do que em eventos pontuais de treinamento. Deve primar por otimizar o tempo de treinamento para certificação, sem aumentar os custos ou sacrificar a qualidade da instrução, utilizando a vasta gama de recursos tecnológicos atualmente disponíveis, como os dispositivos de simulação de voo de última geração.

Neste sentido, a ICAO (2013) e a IATA (2015), repensando a formação de pilotos no mundo propuseram um conjunto de competências essenciais a serem desenvolvidas nas matrizes curriculares de formação de pilotos. Elas referem-se essencialmente a: aplicação de procedimentos; comunicação; gerenciamento de voo em modo automático; gerenciamento de voo em modo manual; liderança e trabalho em equipe; resolução de problemas e tomada de decisão; consciência situacional e gerenciamento de carga de trabalho.

Estas competências demonstram mais do que a transição da aviação “pé e mão” (paradigma analógico) para a aviação automatizada (paradigma digital), evidenciam a incorporação do conceito de pilotar de uma aviação manual por uma outra mais tecnológica e impõem novos desafios ao piloto que passa a ter uma carga de trabalho intelectual maior, exigindo dele uma vigilância constante e um elevado grau de julgamento para tomada de decisões inequívocas.

Além do mais, o desenvolvimento de aeronaves tecnologicamente avançadas de pequeno porte, conhecidas como VLJ (very light jets), introduziu uma nova demanda no campo de formação de piloto no mundo. Também conhecida como tipo de aeronave single-pilot, a VLJ permite ser operada com um único piloto.

Neste sentido, a VLJ criou uma demanda de competência específica não prevista entre as competências da ICAO: o gerenciamento de recursos de cabine com um único piloto ou SRM (Single-Pilot Resource Management). Neste conceito, o piloto deve desenvolver a competência para gerenciar individualmente um conjunto de tarefas de forma eficaz, tornando-se responsável por avaliar, julgar e tomar decisões de forma unilateral, o que não diferente das ações a serem tomadas em aeronaves classe, de operação menos complexa, mas que também são conduzidas por um só piloto. A formação do piloto deve, assim, levar o aluno a aprender a aprender, a reunir corretamente os dados mais importantes disponíveis, tanto dentro como fora da cabine de comando, identificar possíveis cursos de ação, avaliar o risco inerente a cada manobra e tomar a decisão apropriada.

Desta forma, o estudo propõe agregar à tabela de competências essenciais da ICAO duas novas competências: o gerenciamento de recursos de cabine com um único piloto e o compromisso com a aprendizagem. O “gerenciamento de recursos de cabine com um único piloto” inclui conceitos como: tomada de decisão, gerenciamento de risco, gerenciamento de tarefas, colisão com o solo em voo controlado, automação e consciência situacional.

Já a competência “compromisso com a aprendizagem” ou “aprender a aprender” está intrinsecamente associada ao “aprender a fazer” no mundo do trabalho, em que a capacidade de conhecimento tornou-se a principal moeda de valorização do trabalhador. Num mundo em que as máquinas se tornaram cada vez mais inteligentes e o trabalho desmaterializou-se, o trabalhador teve de se reinventar, inserindo-se num contínuo processo de formação e desenvolvendo competências em substituição a qualificações tradicionais.

O compromisso com a aprendizagem talvez seja hoje a competência de maior valor ao profissional do mundo contemporâneo, especialmente àquele cujas atividades estão sendo profundamente transformadas pela tecnologia.

### 3. METODOLOGIA

A fundamentação teórico-metodológica pautou-se na abordagem qualitativa que elegeu o estudo de caso com enfoque longitudinal como método de pesquisa. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc. É uma tentativa de compreensão detalhada da realidade, que é enfocada de forma complexa e contextualizada, através da fala de seus atores (Lüdke; André, 1986; Minayo, 1993; Richardson, 1999; Marconi; Lakatos, 2011).

Ainda pouco utilizado no Brasil, o estudo de caso com enfoque longitudinal tem o mérito de oferecer ao pesquisador a possibilidade de percorrer fatos históricos que lhe permitam compreender as mudanças ao longo do tempo e estabelecer conexões dialógicas entre o passado e o presente. Este tipo de técnica mostrou-se viável em função do recorte do objeto de estudo escolhido: o percurso histórico da formação do piloto no Brasil, através de um olhar sobre o Aeroclubes do Brasil.

A escolha do Aeroclubes do Brasil como objeto de estudo deveu-se ao fato deste ser reconhecido como berço da aviação civil brasileira e, embora, estivesse presente nas principais ações políticas da história brasileira, nunca lhe foi designado oficialmente um espaço onde pudesse exercer suas atividades. Fundado em 14 de outubro de 1911, é o primeiro aeroclube do Brasil e um dos primeiros no mundo, cabendo a ele a função de centralizar e difundir todo o processo de formação e modernização da instrução no Brasil na primeira metade do século passado. Entre as várias crises financeiras e mudanças de sede, o Aeroclubes do Brasil reflete as transformações econômicas e os interesses estratégicos do país em diferentes épocas. A história do Aeroclubes tem muito a revelar sobre o ensino da aviação civil no Brasil e o papel da aviação nos desígnios da política nacional.

A pesquisa exigiu um levantamento bibliográfico exaustivo e uma reflexão criteriosa sobre as obras selecionadas, relativos ao problema investigado, a fim de produzir dados válidos capazes de generalização, “o que é particularmente crucial na construção da teoria neste tipo de pesquisa, porque os achados muitas vezes descansam em um número limitado de casos” (Eisenhardt, 1989, p. 545, tradução nossa). As fontes bibliográficas incluíram, além dos sites e publicações oficiais da ICAO, FAA, CASA, IATA e ANAC, a consulta aos seguintes acervos:

- a) acervo do Museu do Aeroclubes do Brasil: atas, recortes de jornais da época, fotos, cadernetas individuais de voo, registro dos primeiros instrutores e alunos, brevets e licenças emitidos ao longo de sua história;
- b) acervos históricos digitalizados disponibilizados pela Biblioteca Nacional (Hemeroteca Digital Brasileira) - portal de periódicos nacionais que proporciona acesso a jornais e revistas da época;
- c) acervos documentais disponibilizados pelo CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas - importante acervo de arquivos pessoais de homens públicos do país;
- d) banco de teses e dissertações do ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica), da USP (Universidade de São Paulo) e do Departamento de Ciências Aeroespaciais da Universidade da Beira Interior (Portugal);



- e) banco de dados disponibilizado pela ferramenta de busca Omnis das Bibliotecas da PUC-RS;
- f) artigos voltados para o universo da aviação militar publicados na Revista UNIFA (Revista da Universidade da Força Aérea);
- g) sites e publicações especializados, tais como o ERIC (Education Resources Information Center) do Departamento de Educação dos Estados Unidos e os artigos publicados desde 1972 na revista *Collegiate Aviation Review*, que é um periódico da University Aviation Association dedicado a pesquisas acadêmicas sobre educação e aviação; e
- h) regulamentação específica do setor aéreo, nacional e internacional, a fim de respaldar as reflexões desenvolvidas no presente estudo.

A fim de se proceder à análise documental, foram selecionados desde documentos oficiais (políticas de formação, currículos publicados pela ANAC, regulamentos de cursos elaborados pelo Aeroclube do Brasil, etc.) até o registro das atividades de instrução ao longo de sua existência. Tomou-se para a análise do estudo de caso, os manuais dos cursos práticos que são ministrados pelo Aeroclube do Brasil: Piloto Privado de Avião, Piloto Comercial de Avião, Voo por Instrumentos e Instrutor de Voo de Avião, a fim de realizar uma análise comparativa entre as matrizes curriculares oficiais e aquelas elaboradas e implementadas pelo Aeroclube.

#### 4. RESULTADOS

Os achados da pesquisa levaram à construção de três núcleos temáticos principais: a) o percurso histórico das políticas de formação de pilotos no Brasil; b) formação por competências: uma mudança de paradigma na aviação e c) as competências necessárias ao piloto do século XXI, dentro dos quais as categorias foram estabelecidas e analisadas.

##### 4.1 O percurso histórico das políticas de formação de pilotos no Brasil

Em 1931, quando já existiam várias escolas de pilotagem no Brasil e a aviação comercial já era uma realidade, foi criado, por meio do Decreto nº 19.902, de 22 de abril de 1931, assinado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, o Departamento de Aeronáutica Civil (DAC) subordinado ao Ministério da Viação e Obras Públicas, que passou a controlar e regulamentar as atividades aéreas civis no Brasil.

Em 1941, com a criação do Ministério da Aeronáutica, o DAC, responsável pelos processos de certificação de pilotos, também começou a legislar sobre o assunto, ainda que de forma bastante tímida, a fim de regulamentar e padronizar a instrução de aviação civil no país.

Ressalta-se que o IAC (Instituto de Aviação Civil) foi criado na estrutura do DAC somente em 1986, por meio do Decreto nº 92.857, de 27 de junho daquele ano, “com a finalidade de coordenar as atividades referentes à instrução profissional e aos estudos e pesquisa relativos ao Transporte Aéreo e à Infraestrutura Aeroportuária, no âmbito da Aviação Civil” (redação dada pelo Decreto nº 98.496, de 11 de dezembro de 1989) (Brasil, 1989). Sua criação baliza o desenvolvimento dos primeiros estudos para



a normatização dos currículos de formação de pilotos no Brasil que viriam a se consolidar nos chamados Manuais de Curso. Contudo, boa parte da produção intelectual não publicada elaborada pelo IAC se perdeu ao longo do tempo, levando consigo fragmentos importantes da história da instrução aérea no país.

A necessidade de padronizar os cursos ministrados pelas escolas de aviação civil foi revelada por estudos realizados ainda na década de 80 pela extinta Comissão de Estudos e Coordenação da Infraestrutura Aeronáutica (CECIA), uma das precursoras da ANAC. Por meio desses estudos, identificou-se que uma das causas de acidentes aeronáuticos era, na época, a precária formação de pilotos e mecânicos realizada por aeroclubes e escolas de aviação civil do país, que não possuíam padronização nos currículos de curso.

Estes estudos indicaram a necessidade da criação de um órgão central que assegurasse a qualidade da instrução ministrada pelas escolas de aviação civil. Surgiu, então, a Comissão de Coordenação da Instrução Profissional para a Aviação Civil (CIPAC), a qual deu início à normatização e padronização da referida instrução através da elaboração de Manuais de Cursos, atividade que hoje é da competência da ANAC. Já na época, tinha-se a ideia da necessidade de atualização periódica destes documentos, em média a cada cinco anos, a fim de atender aos requisitos de formação de pessoal estabelecidos pelo Anexo 1 da ICAO e acompanhar a evolução tecnológica da atividade aeronáutica.

O Código Brasileiro de Aeronáutica (Lei nº 7.565, de 19 de dezembro de 1986) em seu parágrafo único, já mencionava que: “o Poder Executivo baixará regulamento fixando os requisitos e as condições (...) para o registro dos respectivos professores, aprovação de cursos, expedição e validade dos certificados de conclusão dos cursos e questões afins” (Brasil, 1986). Com esta determinação, o DAC passou a fixar normas para aprovação de cursos de aviação civil.

Ainda em 2003, o Conselho de Aviação Civil (CONAC) por meio da Resolução nº 15, de 30 de outubro de 2003, entedia que “a formação de recursos humanos para a aviação deve ser considerada de interesse social, econômico e estratégico, devendo ser objeto de incentivo e fomento por parte do poder público” (Brasil, 2003, grifo nosso).

Com a criação da ANAC pela Lei nº 11.182, de 27 de setembro de 2005 e a publicação da Resolução nº 1, de 18 de abril de 2006, toda a estrutura patrimonial, o acervo técnico, as obrigações e os direitos do Comando da Aeronáutica foram transferidos para a Agência. Coube à então recém-criada Superintendência de Estudos, Pesquisas e Capacitação para a Aviação Civil (SEP), a elaboração, revisão e atualização de Manuais de Curso, a emissão de pareceres técnico-pedagógicos a respeito da elaboração, revisão e atualização de currículos mínimos, bem como outras normas e padrões a serem cumpridos por organizações de instrução do Sistema de Aviação Civil.

Na Biblioteca Central da ANAC, no Rio de Janeiro, foi localizado um Catálogo de Cursos e Treinamentos (IAC, 1989) onde o IAC, através do Núcleo da Escola Nacional de Aviação Civil (NUENAC), apresenta, de forma embrionária, os primeiros esboços do que viriam a ser os Manuais de Curso da ANAC. O documento revela a intenção de se criar a Escola Nacional de Aviação Civil (ENAC) como entidade responsável pela operacionalização das atividades de instrução, com instalações definitivas em São José dos Campos, São Paulo. Entretanto, não há dados de que tal intento tenha sido levado a efeito.

Neste documento, estão catalogados vinte tipos de cursos destinados tanto ao público externo quanto ao público interno do DAC. Entre eles, estão: inspetor de aviação civil, piloto de linha aérea,

instrutor de pilotagem elementar, instrutor de voo por instrumentos, básico de aviação civil, etc. Para cada curso são apresentados os objetivos, público-alvo, síntese do conteúdo programático e informações complementares. Observa-se que não há um detalhamento dos conteúdos e nem das manobras a serem realizadas na parte prática dos cursos de formação de pilotos. Em alguns cursos, inclusive, como o de instrutor de voo por instrumentos, consta a informação de que o conteúdo encontra-se em elaboração. Outro dado interessante é que os cursos teóricos são ministrados em parceria com uma escola de aviação civil, a EAPAC – Escola de Aperfeiçoamento e Preparação da Aeronáutica Civil, localizada no Rio de Janeiro e que gozava de certo privilégio junto ao DAC na época.

Em pesquisa aos acervos da ANAC constatou-se que os atuais Manuais de Curso, de caráter mandatório e seguidos pelos Aeroclubes e escolas de aviação civil de todo o país, foram elaborados na década de 90 e início dos anos 2000, ou seja, ainda sob a coordenação do IAC, que foi extinto com a criação da ANAC em 2005, e refletem, em grande parte, o *modus operandi* da aviação e da tecnologia aeronáutica daquele momento.

Os Manuais de Curso em vigor se propõem a estabelecer a grade curricular mínima a ser seguida por cada curso, composta por conteúdo programático, carga horária das matérias e duração do curso, bem como fornecer à coordenação de curso e aos professores/instrutores orientação metodológica para a condução da instrução e avaliação do desempenho do aluno.

A leitura dos documentos oficiais revelou que o Manual de Curso de Piloto Privado de Avião encontra-se em sua terceira edição publicada pela Portaria nº 954/DGAC, 27 de agosto de 2004, tendo a primeira edição em 1991 (Portaria nº 203/DGAC), uma reedição em 1994 (Portaria nº 146/DGAC) e a segunda edição também em 1994 (Portaria nº 589/DGAC). Já o Manual de Curso de Piloto Comercial de Avião, datado de 15/12/1990, mas publicado em 1991 (Portaria nº 206/DGAC), permanece em sua primeira edição e faz referência a uma descrição e perfil ocupacional da atividade de Piloto Comercial – Avião, realizado pelo IAC, em 1987, porém, não publicado. Baseia-se ainda no NSMA 58-61 que é um documento do Comando da Aeronáutica já revogado. O Manual de Curso de Voo por Instrumentos, também publicado em 1991 (Portaria nº 209/DGAC), está em sua primeira edição e encontra-se em vigor até os dias atuais. Toma como referência a NSMA 58-61 e o RBHA 61, de 1989. Ambos documentos encontram-se revogados. Por fim, o Manual de Instrutor de Voo de Avião, publicado por meio da Portaria nº 233/DGAC, de 26 de junho de 1992, substituiu o Manual de Curso de Instrutor de Pilotagem Elementar – IPE, aprovado pela Portaria nº 216/DGAC, de 03 de julho de 1991 e ainda é utilizado como referência oficial.

A ausência de atualização de tais documentos pode ser observada no uso de expressões como grade curricular, matérias, missões de voo e graus de aproveitamento. Dentro da filosofia de formação baseada em competências, estes termos ganham nova interpretação e refletem o pensamento de uma formação voltada para emancipação do indivíduo. A ideia de grade curricular, por exemplo, remete a um aprisionamento de conteúdos que se apresentam de forma imutável no tempo e no espaço, devendo ser substituída pela expressão matriz curricular, de enfoque mais dinâmico e adaptável às necessidades de cada aluno. A construção de conhecimentos, embora se realize de forma individualizada em cada sujeito, é fruto de uma construção coletiva e historicizada datada no tempo e no espaço, onde as disciplinas, como expressão das ciências construídas ao longo da história da humanidade, devem ser valorizadas em detrimento de um conjunto de experiências pontuais e individuais (Ramos, 2002). Para Deluiz (2001),



deve haver um diálogo entre os conhecimentos formalizados nas disciplinas e a experiência individual do trabalhador.

Neste sentido, Deluiz (2001) entende que a investigação dos processos de trabalho deve ser utilizada para o mapeamento de perfis de conclusão dos cursos de formação que se baseiam em competências, fazendo um caminho inverso do que hoje encontramos nos Manuais de Curso da ANAC, ou seja, observamos uma lista de conteúdos hierarquicamente distribuídos nas grades curriculares dos cursos de formação de pilotos que devem ser obrigatoriamente seguidos na ordem em que se apresentam.

E, ainda como formar trabalhadores flexíveis para lidar com as atuais mudanças no processo produtivo a fim de solucionar problemas/conflitos e enfrentar imprevistos (crises/incidentes/eventos), se a sua formação é baseada numa grade curricular rigidamente estabelecida? Na análise dos Manuais de Curso não foi identificada uma proposta de trabalho baseado em cenários capazes de mobilizar diferentes conhecimentos e explorar as competências-chave necessárias à formação do piloto.

Os termos matérias e missões de voo também merecem destaque, pois lembram algo sólido e cristalizado dentro de uma grade curricular inflexível. Atualmente a expressão mais adequada é componentes curriculares em substituição ao termo matéria, de caráter flexível e modular e lições de voo no lugar de missões de voo, buscando-se superar uma herança militar fortemente enraizada na ideia de uma incumbência ou obrigação a cumprir. Deluiz (2001) e Ramos (2002) sinalizam que currículos baseados na formação por competência devem prever um desenho modularizado da estrutura curricular, permitindo aos alunos a construção de itinerários profissionais individualizados, de acordo com seu nível de aprendizagem e disponibilidade de estudo.

Outro termo a ser discutido refere-se a graus de aproveitamento versus padrões de desempenho. Os graus de aproveitamento encontram-se nos Manuais de Curso da ANAC e definem a avaliação do nível de proficiência do aluno na execução de cada exercício realizado. Estes são classificados por números que vão de 1 a 5: 1 (voo perigoso); 2 (voo deficiente); 3 (voo satisfatório); 4 (voo bom); 5 (voo excelente). Quando o aluno é avaliado com os graus 1 ou 2, deve refazer a lição de voo a fim de obter um grau igual ou superior a 3. Embora haja uma caracterização do desempenho do aluno para cada um destes graus, este tipo de avaliação denota certa imprecisão quanto ao desempenho esperado do aluno. Já o termo padrão de desempenho toma por base o perfil que se deseja que o aluno alcance ao final de cada exercício. Caracteriza-se por um valor ou uma referência mensurável e observável, estabelecido para avaliar uma tarefa/atividade, o qual deverá servir como um referencial para comparação entre diferentes graus de efetividade na realização de uma tarefa. É o nível mínimo de efetividade requerido para considerar uma tarefa/atividade foi realizada de modo proficiente.

Um padrão de desempenho é um critério ou grupo de critérios que permitem diferenciar claramente um desempenho aceitável (ou satisfatório) de um desempenho inaceitável (ou não satisfatório). Uma vez que é através do desempenho demonstrado pelo aluno que as competências podem ser avaliadas, devendo o desempenho ser tomado como objetivo de avaliação e dele serem extraídas as competências mobilizadas na execução de uma atividade (Ramos, 2001). Indo mais além, os estudos de Perrenoud (1999) apontam a necessidade de revisão nos instrumentos de avaliação da competência, que devem considerar inclusive o raciocínio subjacente à realização de uma tarefa/atividade que, mesmo sem ser diretamente observado, contribui no resultado de uma ação.

A valorização do trabalho intelectual em substituição ao trabalho manual encontra-se na origem

do trabalho automatizado. Nele, os recursos simbólicos se sobrepõem à força física do trabalhador, onde a capacidade de mobilização e transferência de conhecimentos na realização de uma tarefa faz do trabalhador um sujeito competente, capaz de tomar decisões corretas em situações de emergências, como as que ocorrem na atividade aérea. É interessante observar, contudo, que este binômio tecnológico/humano já se encontrava presente na concepção dos Manuais de Curso, na década de 90, conforme trechos dos Manuais de Curso de IFR e INVA, abaixo.

Tecnológico – propiciando revisão, ampliação e atualização de conhecimentos técnicos e científicos, com vista a aprimorar a capacitação do piloto para responder as exigências da evolução tecnológica.

Humano – propiciando desenvolvimento da capacidade decisória e da competência interpessoal do piloto, a fim de otimizar a administração do voo (Brasil, 1991, grifo nosso).

Com o impacto da rápida modernização, torna-se cada vez mais necessário capacitar pessoal com nível de proficiência compatível com as exigências do mercado (Brasil, 1992, grifo nosso).

Porém, com a criação da ANAC, em 2005, o compromisso de revisão e atualização periódica destes manuais não se efetivou, deixando de incorporar conceitos importantes publicados pela ICAO, desde então, no intuito de preparar as tripulações para gerenciar situações de ameaças, erros e condições indesejadas na aeronave, responsáveis por afetar negativamente as operações de voo e colocar em risco a segurança da aeronave (ICAO, 2006, 2011, 2013, 2014).

Constatou-se que os Manuais de Curso do Aeroclube do Brasil refletem fielmente o currículo de formação apresentado nos Manuais de Curso da ANAC. Contudo, no tocante à instrução para uso de equipamentos de tecnologia mais avançada a bordo das aeronaves, foi constatado que na grade curricular do curso de formação de piloto comercial, que é um nível profissionalizante, não há referência a noções básicas de sistemas computadorizados, aeronaves com painel com tecnologia digital (glass cockpit), navegação por satélite via GPS ou comandos automatizados de gerenciamento de voo. Isso demonstra a desatualização do Manual de Curso em relação aos avanços da indústria aeronáutica.

Além disso, o Regulamento Brasileiro de Aviação Civil Nº 61 (RBAC Nº 61), publicado em junho de 2012, que “estabelece as normas e procedimentos relativos à concessão de licenças, habilitações e certificados para pilotos; os requisitos e padrões mínimos que devem ser cumpridos para a concessão e revalidação desses documentos e as prerrogativas e limitações relativas a cada licença, habilitação ou certificado” (Brasil, 2012), e que vem passando por atualizações periódicas, já não contempla mais o *modus operandi* preconizado pelos Manuais de Curso publicados ainda na década de 90. A este respeito, convém destacar que embora os exercícios de chandelle, reversement e oito preguiçoso constem no programa de instrução de voo do Aeroclube do Brasil, em conformidade com o Manual de Curso da ANAC, estas manobras não são mais praticadas no treinamento prático de voo por questão de segurança, por serem consideradas manobras acrobáticas, proibidas segundo o manual da aeronave.

Em linhas gerais, a análise dos Regulamentos de Curso do Aeroclube do Brasil demonstrou que estes procuram seguir o que é proposto nos Manuais de Curso do DAC/ANAC e revelam uma realidade de formação de novos pilotos ainda fortemente embasada por valores behavioristas e tecnicistas, com ênfase no binômio erro/repetição, sem considerar novos recursos de instrução que tornem o processo de aprendizagem adequado às necessidades de cada aluno e ao nível de qualidade que se espera em cada

manobra de voo. Esta reflexão encontra respaldo na fala de um dos instrutores do Aeroclube do Brasil, quando afirma: “o que eu aprendi é o que eu tenho passado. A gente tem reuniões. A gente tem reuniões justamente para colocar tudo no padrão” (Entrevista concedida em 11.07.2015).

A abordagem comportamental ou behaviorista para ensinar no ambiente de formação aeronáutica, embora seja ainda bastante utilizada, apresenta algumas limitações. Robertson (2005 apud. Harriman, 2011, p. 14, tradução nossa) salienta que “enquanto muitas situações normais, anormais comuns e de emergência comuns podem ser ensinadas e praticadas de forma eficaz, muitas situações anormais e de emergência atípicas não podem ser previstas; assim, elas não são ensinadas”. Desta forma, o piloto precisa empregar habilidades cognitivas em muitas situações para as quais não foi especificamente treinado ou não possui experiência prévia. Como resultado, a tomada de decisões (pensamento de ordem superior), empregada em treinamentos aeronáuticos baseados em cenários de voo, requer mudanças no comportamento não observável e aprendizagem cognitiva que não são suportados pela teoria da aprendizagem comportamental.

Os manuais falam em identificação e correção do erro em situações de emergências, mas não mencionam o gerenciamento de ameaças e erros que podem conduzir a este tipo de situação. Também não apresentam uma visão embasada na formação por competências. O estudo revelou ainda que a avaliação possui um forte componente subjetivo, que delega ao instrutor a escolha dos critérios que julga apropriados para a avaliação do aluno.

Numa análise mais ampla, constatou-se que, embora desejável não existe um diálogo entre as partes teórica e prática que compõem a grade curricular dos cursos de formação de pilotos no Brasil. Na prática, o que se vê são cursos sequenciais com conteúdos e manobras de voo rigidamente dispostos. A forma como as grades curriculares estão organizadas não deixa espaço para reflexões e flexibilizações e, portanto, não valorizam o potencial engendrado pelo diálogo entre a teoria e a prática, “visto que as deficiências encontradas na instrução prática podem ser consequência das dificuldades vivenciadas na etapa teórica” (Brasil, 1992, p. 99) podendo-se, assim, corrigir a tempo os lapsos ou as ausências da instrução teórica. Para a IATA (2015) os modernos processos de aprendizagem de adultos defendem a integração dos aspectos teóricos e práticos da formação para obter melhores resultados e retenção do conhecimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que com o avanço tecnológico e a automação das aeronaves, a formação do piloto hoje exige um nível de conhecimento cada vez mais elevado, com ênfase em aspectos cognitivos em detrimento da dimensão psicomotora, consequência de uma importante mudança de paradigma na aviação, que deixou de ser analógica para tornar-se digital. Com isso, o piloto também se distanciou dos conhecimentos básicos de controle manual da aeronave e da tomada de decisão em situações anormais ou de emergência, o que demanda uma ação eficiente e tempestiva, fruto de uma formação consistente.

A análise dos Manuais de Curso atualmente utilizados na formação de pilotos no Brasil revelou que estes ainda apresentam forte ênfase tecnicista com conteúdos programáticos estanques e predominantemente técnicos, distante de uma formação baseada em competências. Nestes manuais encontram-se ausentes, por exemplo, conteúdos relacionados aos conceitos de CRM ou TEM, fundamentais para a segurança de



voo. Os centros de instrução, por sua vez, não ultrapassam aquilo que a regulamentação exige como grade curricular, mantendo a formação restrita ao mínimo exigido por lei.

O estudo de caso apontou que existe um vácuo regulatório nas publicações oficiais voltadas para a instrução de voo produzidas nas décadas de 40 e 90 no Brasil, inclusive, em descumprimento à Política Nacional de Aviação Civil (Brasil, 2009) que sinaliza, entre outros, o compromisso com a revisão periódica das diretrizes curriculares de formação profissional. E que os Manuais de Curso em vigor, embora mais resumidos, expressam os mesmos fundamentos da aviação de setenta anos atrás.

Com efeito, uma política de atualização dos Manuais de Curso é primordial para a segurança de voo, a fim de englobar as mudanças propostas pela ICAO como, por exemplo, a formação por competências e a gestão de ameaças e erros, bem como incorporar o novo *modus operandi* da aviação impresso pela tecnologia aeronáutica do século XXI.

Foi pensando nestas questões, que o presente estudo desenvolveu-se e apontou o surgimento de duas novas competências essenciais a serem desenvolvidas nos cursos de formação de pilotos: o gerenciamento de recursos de cabine com um único piloto e o compromisso com a aprendizagem, integrando o quadro de competências proposto pela ICAO (2013).

Pesquisas futuras deverão ser conduzidas a fim de abordar como a história de outras áreas de formação aeronáutica, tais como a de mecânicos, despachantes operacionais de voo e a de controladores de tráfego aéreo percebem os reflexos dos avanços tecnológicos em sua atuação. Estudos comparativos entre a história da produção curricular para a formação de aeronautas no Brasil e em outros países, como os Estados Unidos, também têm muito a contribuir no avanço deste campo de conhecimento.

Considerando que, mesmo com os avanços tecnológicos embarcados nas aeronaves de última geração, cabe ao piloto o comando de todo o processo, sendo ele o responsável último, depois de tentados todos os recursos disponíveis no sistema, pela condução segura da aeronave ao seu destino final. Deste modo, a formação tradicional do piloto no Brasil já não atende mais às necessidades de uma realidade tecnológica de alta complexidade e precisa ser repensada com base numa formação sólida direcionada aos desafios do novo sistema aeronáutico do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.M.N da S. de. **Identidade profissional e aquisição de competências: um estudo com pilotos de aeronaves da aviação comercial**. 2001. Dissertação (Mestrado em Comportamento Organizacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2001.

BENT, J. **Future needs: pilots selection & training: some contemporary airlines challenges**. Final study, Março, 2011. Disponível em: <[http://iaftp.org/wp-content/uploads/papers/Bent-Future\\_Needs\\_Pilot\\_Selection\\_and\\_Training.pdf](http://iaftp.org/wp-content/uploads/papers/Bent-Future_Needs_Pilot_Selection_and_Training.pdf)> Acesso em: 13 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.565, de 19 de dezembro de 1986. **Dispõe sobre o Código Brasileiro de Aeronáutica**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1986, Seção 1, p. 19567. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7565.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7565.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 92.857, de 27 de junho de 1986. **Cria, no Ministério da Aeronáutica, o Instituto de Aviação Civil e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de junho de 1986, Seção 1, p. 9499. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92857-27-junho-1986-443113-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 98.496, de 11 de dezembro de 1989. Altera dispositivo do Decreto nº 92.857, de 27 de junho de 1986. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de dezembro de 1989, Seção 1, p. 22850. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1989/decreto-98496-11-dezembro-1989-448889-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 209/DGAC, de 03 de julho de 1991. **Aprova o Manual de Curso de Voo por Instrumentos (IFR)**. Diário Oficial da União nº. 142. Brasília, 25 de julho de 1991, Seção 1, p. 14837. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 233/DGAC, de 26 de junho de 1992. **Aprova o Manual de Instrutor de Voo -Avião (INVA)**. Diário Oficial da União nº. 133. Brasília, 14 de julho de 1992, Seção 1, p. 9139. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CONAC nº 15, de 30 de outubro de 2003. **Aprova diretrizes referentes à formação e capacitação de recursos humanos para a aviação civil**. Diário Oficial da União nº. 213. Brasília, 03 de novembro de 2003, Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Aviação Civil. **Política Nacional de Aviação Civil (PNAC)**. Decreto nº 6780, de 18 de fevereiro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6780.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6780.htm)> Acesso em: 09 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução ANAC nº 237, de 05 de junho de 2012. **Regulamento Brasileiro de Aviação Civil**

Nº 61 (RBAC Nº 61) – Emenda nº 06. Diário Oficial da União nº 120. Brasília, 22 de junho de 2012, Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos. FCA 58- **Panorama estatístico da aviação** brasileira. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Ocorrências%20Aeronáuticas%20Aviação%20Civil%202005%20a%202014.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

DELUIZ, N. O **modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 13-25, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, n.3, p. 73-79, 2004.

EISENHARDT, K. M. **Building theories from case study research**. *Academy of Management Review*, v.14, n.4, p.532-550. 1989.

FAA. Federal Aviation Administration. **The interfaces between Flightcrews and Modern Flight Deck Systems**. Report of the FAA Human Factors Team. June 18, 1996. Disponível em: <[https://www.faa.gov/training\\_testing/training/aqp/library/media/interfac.pdf](https://www.faa.gov/training_testing/training/aqp/library/media/interfac.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **General Aviation Technically Advanced Aircraft, FAA-Industry, Safety Study, Final report of TAA Safety Study team**. August 22, 2003. Disponível em: <[http://www.faa.gov/training\\_testing/training/fits/research/media/TAA%20Final%20Report.pdf](http://www.faa.gov/training_testing/training/fits/research/media/TAA%20Final%20Report.pdf)> Acesso em: 08 jan. 2015

\_\_\_\_\_. **U.S. Office of the Chief Scientific and Technical Advisor for Human Factors. Flight Crew Training for NextGen Automation - Final Report**. Washington, DC: US Government Printing Office. September 2011. Disponível em: <[http://www.researchintegrations.com/publications/rii\\_training-for-nextgen-finalreport\\_2011.pdf](http://www.researchintegrations.com/publications/rii_training-for-nextgen-finalreport_2011.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

FAJER, M. **Sistemas de investigação dos acidentes aeronáuticos da aviação geral – uma análise comparativa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FANGUEIRO, A.F.A. **Avaliação do contributo da evolução tecnológica para a segurança no transporte aéreo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Engenharia Aeronáutica) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.

GUTHRIE, H. **Competence and competency-based training: what the literature says**. Adelaide, AU: NCVER, 2009.

IAC. **Instituto de Aviação Civil. Catálogo de Cursos e Treinamentos.** Rio de Janeiro, 1989 (não publicado).

IATA. **International Air Transport Association.** Guidance Material and Best Practices for MPL Implementation. 2nd ed. Montreal-Geneva, July, 2015. Disponível em: <<https://www.iata.org/whatwedo/ops-infra/itqi/Documents/guidance-material-and-best-practices-for-mpl-implementation.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

ICAO. **International Civil Aviation Organization.** Convenção sobre a Aviação Civil Internacional. Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/biblioteca/decretos/convencaoChicago.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Doc 9868 – **Procedures of Air Navigation Services - Training PANS-TRG.** First Edition, 2006.

\_\_\_\_\_. Doc 9941 – AN/47B – **Training Development Guide** – Competency-based Training Methodology. First Edition, 2011.

\_\_\_\_\_. Doc 9995 – AN/497 – **Manual of Evidence-based Training.** First Edition, 2013.

\_\_\_\_\_. Doc 10011-AN/506 – **Manual on Aeroplane Upset Prevention and Recovery Training.** First Edition, 2014.

\_\_\_\_\_. Doc 10052 – **TRAINAIR PLUS Operations Manual (TPOM).** Third Edition, 2016.

LANGEWIESCHE, W. O Voo 447. Revista Piauí, Piauí, n. 98, p. 1-27, nov. de 2014. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao98/anaisdaaviacao/ovoo447>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M.C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: BR. HUCITEC-ABRASCO, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. **Qualificação, competências e certificação: visão educacional.** Formação. Brasília, v.1, n.2, p.19-28, mai. 2001. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf#page=19>>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos**

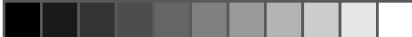
**oficiais. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RIBEIRO, E.F. **A formação do Piloto de Linha Aérea: caso Varig. O ensino aeronáutico acompanhando a evolução tecnológica.** 2008. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RONDON, M.H.D. de F. **A formação e o exercício profissional de piloto da aviação civil: uma política em questão.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_; CAPANEMA, C. F.; FONTES, R.S. de. **Próxima Geração da Aviação Profissional: competências essenciais para o aprimoramento da profissão do piloto no Brasil.** Conexão SIPAER, v. 4, p. 5-19, dez. 2013.



# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Cleide Amanajás Lourenço<sup>9</sup>*

## RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre a concepção de avaliação e postura dos educadores no contexto escolar, que perpassa especialmente a prática em sala de aula e as formas através das quais a avaliação é concebida em algumas escolas, uma vez que são perceptíveis posturas equivocadas, pautadas em instrumentos classificatórios, disciplinadores com caráter punitivo inseridos nesse contexto. Diante de tais fatos, destacam-se alguns fatores que estão presentes no cotidiano dos docentes e discentes e conseqüentemente repercutem no fracasso escolar dos alunos. Nesta perspectiva, serão enfatizadas posturas referentes a avaliação da aprendizagem, destacando alguns conceitos, objetivando analisar a prática pedagógica docente. Para tanto, aponta caminhos que os leva a uma prática avaliativa menos seletiva e excludente, em conexão com um olhar justo, igualitário e humano.

Este olhar, permitirá ao educador a construção de caminhos que sejam comprometidos com a construção de ações, ancoradas em um universo de experiências capazes de desenvolver atitudes voltadas para o questionamento, construção de saberes e a reflexão de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Escola

---

<sup>9</sup> Licenciada Plena em Pedagogia – Habilitação em Administração Escolar. Pós Graduada em Metodologia do Ensino Superior. Mestranda em Educação (Universidad de La Empresa – UDE).



## 1. INTRODUÇÃO

Em uma época marcada por grandes discursos, pesquisas e debates em torno da educação formal, o panorama da sociedade atual se constrói de acordo com as transformações da realidade histórica, econômica, cultural e política, ressaltando que esta vem sendo marcada por inúmeros e constantes questionamentos no cenário educacional, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica docente no contexto de algumas escolas, estão alicerçadas em posturas estanques e fragmentadas, apresentando-se de forma classificatória e punitiva.

A partir destas observações, percebe-se que estes fatores impactam a vida dos discentes e conseqüentemente repercutem no fracasso escolar dos alunos. Nesta perspectiva, pretende-se com essa intenção, fazer algumas considerações sobre a avaliação da aprendizagem, intencionando analisar a prática pedagógica docente, os entraves e desafios que permeiam o cotidiano escolar e buscar novos rumos que apontem para uma prática avaliativa com menos sentença e exclusão.

Este repensar oportunizará ao professor uma postura avaliativa comprometida com os interesses dos alunos, de maneira respeitosa e humana, levando em conta os aspectos internos e externos que permeiam a prática pedagógica, considerando que a avaliação deve estar centrada na reflexão e não na punição, onde no cotidiano da escola se erra de forma natural, sem culpas e sem exclusão, porém se aprende através das dificuldades dos mesmos, da compreensão e das novas oportunidades existentes através da construção dos conhecimentos. Diante deste quadro, se faz necessário, que os educadores, se apropriem do papel da avaliação, fazendo uso da competência técnica, centrada em uma visão humanizada, alicerçada em propostas que visem trabalhar os conhecimentos de maneira contextualizada e dinâmica, resultando na aprendizagem dos alunos de maneira crítica, construtiva e levando - os a um universo de experiências inovadoras que lhes conduzam a discussão de ideias e a construção de saberes.

Como não se pode desenhar um trabalho desta natureza sem que se apoie na metodologia da investigação científica, houve uma apropriação da mesma no sentido de estabelecer os caminhos para a sua execução. Para tanto, o estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, pois objetiva aprofundar o conhecimento sobre a temática abordada. Conforme Gil (2002, p. 41) ressalta, que este tipo de pesquisa busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Os dados que fundamentam o estudo foram coletados por meio da técnica bibliográfica, através de livros consultados, revistas e artigos científicos publicados no meio digital. Marconi e Lakatos (2003, p. 182) afirmam que a pesquisa bibliográfica baseia-se “[...] em toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

O estudo apoia-se na abordagem qualitativa, pois o objetivo não previa mensurar numericamente as variáveis, porém compreendê-las através de uma investigação teórica. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21), a abordagem qualitativa:

[...] ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esses fenômenos são entendidos como parte da realidade social.



Neste contexto, a pesquisa do tipo qualitativa, considerando as características da subjetividade que carrega, se reforça com Teixeira (2008), na medida em que acrescenta que é aquela em que não aponta resultados quantitativos.

## 2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Sabe-se que nos últimos anos tem se debatido intensamente, sobre a avaliação da aprendizagem nas escolas, fato este, que faz esta temática ser bastante enfatizada, porém ainda assim, muitos educadores e pesquisadores, sentem-se incomodados, diante de concepções retrógradas e estanques, sem uma reflexão profunda da prática pedagógica docente no que se refere ao ato de avaliar.

Luckesi (2005, p.28) enfatiza que:

é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade.

Nesta direção, observa-se que a avaliação da aprendizagem está inserida em uma prática escolar que se realiza dentro de um modelo de educação que acontece através um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, conforme Luckesi (2005).

Para tanto, este modelo, se reforçou na construção das pedagogias (Tradicional, Escolanovista, Tecnícista)<sup>10</sup>, uma vez que todas elas possuíam a mesma intenção, que se baseava em um modelo social conservador, intencionando preservar a sociedade no seu contexto atual, utilizando a mesma em um instrumento disciplinador e punitivo no contexto escolar.

O atual cenário da avaliação encontra-se submerso em posturas inadequadas, que fazem parte da conduta de muitos educadores, e este quadro, ganhou destaque associado ao fracasso escolar vigente.

Considerando que este discurso permite repensar o papel do educador, concomitante com escola e o sistema educacional, pois a avaliação muitas vezes se transforma em um rotulador de pessoas que são capazes ou não, fortes ou fracos, preparados ou despreparados, expressando as desigualdades que permeiam a aprendizagem e reforçando as normas dos sistema educacional, que contribuem para o sucesso ou o fracasso escolar.

Neste sentido, vive-se um dramático cenário educacional e muitos problemas relacionados à avaliação da aprendizagem é pertinente para reflexão.

Diante deste panorama, pesquisas apontam o percentual de baixo rendimento escolar, que oriundos a muitos fatores, fazem parte das consequências de uma conduta de avaliação concebida no sistema educacional e se concretiza através da prática pedagógica docente.

10 Pedagogia Tecnícista - É uma linha de pensamento que ressaltava a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores, atuando de forma autoritária e desvinculado do contexto social vigente.

Pedagogia Tradicional - Nesta tendência o professor é a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas e se centrava na memorização.

Pedagogia Escolanovista - Os conteúdos a serem ensinados são postos de acordo com o interesse e a experiência que resultou do processo de resolução de problemas.



Neste contexto, pesquisas, ressaltam que as metas nacionais do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não foram alcançadas, pois o Brasil superou a meta prevista de 2015 nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), superando as expectativas dos resultados pretendidos. Estes dados foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as metas nacionais que respondem através do site *www.brasil.gov.br/Educação*, 2016, diz que:

Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no entanto, as metas nacionais do Ideb não foram alcançadas. No caso do sexto ao nono ano, a meta era de 4,7, mas ficou em 4,5. O Ensino Médio obteve índice de 3,7, valor também abaixo da meta pretendida que era 4,3.

Observa-se os dados da pesquisa do IDEB de 2015 e divulgada em 2016, que mostra não terem sido alcançadas as metas previstas, aliado a esse resultado está o aumento da evasão escolar e a repetência segundo o ministro da Educação. Diante desse quadro educacional, é visível o momento vivenciado pela nossa sociedade, sendo um dos cenários evidenciados nos sistemas de ensino que perpassa pela avaliação escolar.

Conforme Luckesi (2008 p. 18) enfatiza, “a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames”. Deste modo o autor se refere ao processo avaliativo, que acontecem em períodos pré-panejados e mascaram a realidade, em detrimento de vários fatores internos e externos que influenciam nos resultados, pois a avaliação deve acontecer no dia a dia dos alunos.

Nesta análise, percebe-se a concepção de avaliação utilizada por muitos educadores de forma fragmentada, usando a mesma com a sua função de controle, intencionando medir, pontuar, somar, sem considerar os seus aspectos educativos, deixando de lado os objetivos, o seu papel e suas funções. Desconsiderando os saberes diferenciados, as experiências de vida, ignorando um mundo de complexidade e fatores que perpassam o processo de ensino aprendizagem, como: As diferenças pessoais dos alunos e dificuldades de aprendizagem por conta de várias situações existentes, entre elas, as econômicas, sociais, culturais, os métodos do professor, os conteúdos, a estrutura escolar, as condições de ensino e outros aspectos internos e externos.

Muitos professores, caracterizam a avaliação somente em cobranças daquilo que o aluno memorizou, sem levar em conta vários fatores que contribuem para o sucesso e o fracasso escolar.

Neste entendimento, são perceptíveis algumas posturas de avaliação acontecerem de forma aleatória, e o aluno sendo vítima, “o pobre coitado” assume a responsabilidade de um ato injusto e desumano, pois muitas vezes o professor julga o mérito de cada um, sem observar as questões que fazem parte desse entorno, deixando de ser diagnóstica, formativa e inclusiva.

A partir deste enfoque, é notório comportamentos de professores que se sentem lisonjeados por suas atitudes, reprovando por vezes mais da metade da turma e se achando o mais sensato, perfeito, correto, o melhor.

Desse modo, utilizando-se de práticas que são inconvenientes e exclusivas. De que forma levá-los a refletir sobre tais posturas? Que propostas atenderão as necessidades desse quadro educacional “turbulento”?

Luckesi (2002, p. 178) afirma que:

[...] um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível em termos de dificuldade com o ensinado.

É perceptível a atitude de professores que constroem atividades, com a intenção de medir os alunos, ao invés de orientá-los em suas dificuldades. Alguns até elaboram provas tão complexas, que não correspondem aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, acarretando no fracasso do aluno de forma intencional.

Ferreira (2004, p. 9) afirma que:

[...] o professor, então, tendo observado o “mau comportamento” dos alunos, sente-se tentado ameaça-los com a arma poderosa da avaliação, dizendo que irá tirar-lhes pontos, chamará os pais, irá colocá-los para fora da sala, encaminhá-los para a coordenação, etc. Nesta concepção, o mais comum é o professor, não conseguindo motivar o aluno para o trabalho, comece a usar a nota como um instrumento de pressão para obter a disciplina e participação, contribuindo assim, para a sua alienação.

Desta maneira, educadores utilizam as notas como armas avaliativas, pois aqueles que são “bonzinhos”, quietos, ganham pontos, porém aqueles que são desinteressados e indisciplinados descontam-se pontos, e até reprova-se o aluno, com ameaças dessa natureza. Essa ação expressa à insegurança e a ausência do domínio da classe, que descontrola o professor, causando-lhe pânico e adotando medidas disciplinares descabíveis e incoerentes.

Nesta perspectiva, observa-se uma paisagem, composta por profissionais da educação, formadores de opiniões, porém equivocados quanto ao seu papel na sociedade. Neste viés, estão àqueles professores que se apropriam de conceitos pré-estabelecidos através de seus olhares “brilhantes” para rotular os alunos de maneira injusta, confiando em sua percepção desprovida de bom senso, classificando os educandos desde o início do ano, com comportamentos assim: “Esse, bagunça na aula o tempo todo, comigo já está reprovado”! Ou então, diz: “Este nem abre a boca pra falar, parece que perdeu a língua!”

Diante de tais posturas, o destino dos alunos se encontra traçado ao fracasso? Que concepções de avaliação são essas desprovidas de justiça?

Kenski (1996, p. 131) enfatiza que:

[...] O ato de avaliar na vida cotidiana se dá, permanentemente, pela unidade imediata de pensamento e ação. Nesta unidade, a pessoa está sempre pronta para identificar o que é para si o “verdadeiro”, o “correto” opções que vão lhe indicar o melhor caminho a seguir, o que fazer. Muitas vezes essa escolha não corresponde a um conhecimento aprofundado, real daquilo a que se refere a opção.

O professor ao avaliar, utiliza juízos de valores, opiniões, habilidades, competências, sentimentos, paixões e ideologias. Desta forma, avaliação é recheada de objetividade e subjetividade, e pode apresentar comportamentos diversos baseados em posturas de justiça ou injustiça social, dependendo de como se comporta em cada situação. Por exemplo: Ao tratar um aluno cheiroso, arrumadinho, ou rico com

carinho, e o outro que se arruma mal e é pobre com desprezo, manifesta atitude de preconceito. Essas atitudes estão inseridas no processo ensino-aprendizagem de maneira oculta.

### 3. DEFINIÇÕES E ABORDAGENS

A avaliação escolar é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem, cujo seu papel é social e pedagógico, e auxilia o professor sobre a sua conduta e decisões no que se refere a prática pedagógica. Contudo, é complexa, na medida em que se corre o risco de avaliar por avaliar, ou avaliar sem critérios estabelecidos, desconsiderando o seu papel permeado de objetivos.

A avaliação da aprendizagem é um “espelho”, no qual professores e alunos conseguem enxergar as “pegadas” dos conhecimentos de forma positiva ou negativa. Onde se avalia permanentemente, visualizando todos os rumos pretendidos e retrocedendo para as correções precisas. Entretanto, o professor deve apontar aos alunos os seus erros e acertos, detectando os seus avanços e dificuldades, direcionando-os “[...] por que, o que faltou, qual o caminho que deve ser percorrido” (MORAES, 2011, p. 252).

Hoffmann (2003, p. 27) afirma que, “a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem”.

Para tanto, estima-se que avaliação escolar é morta e sem significado algum, se não contribuir para o processo de aprendizagem, pois é ela que direciona e serve de base para se detectar as dificuldades dos alunos, abrindo caminhos para o repensar de atitudes e propostas, que possibilitem a construção do conhecimento.

Luckesi (2001, p. 69) ressalta que, “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

Nesta visão, a avaliação se constitui de informações preciosas e que mensura os conhecimentos adquiridos anteriormente, pois se o aluno não conseguiu acompanhar os conteúdos desenvolvidos e não houve produção suficiente algo aconteceu, e o professor precisa parar se for preciso, rever conceitos, voltar atrás, olhar à frente e buscar alternativas, tomar decisões que visem a melhoria do aprendizado.

A avaliação está presente em todos os momentos da sala de aula, tanto alunos e professores se avaliam, em todas as dimensões inerentes ao percurso da elaboração de saberes, permitindo a análise crítica da realidade, com suas descobertas e avanços.

Para Libâneo (1994, p. 200) “a avaliação escolar é parte integrante do processo ensino aprendizagem e não uma etapa isolada”.

Nesta trajetória, a avaliação está imersa no cotidiano educacional e no processo de ensino, porém não pode ser olhada de forma separada, devendo estar sintonizada com os conteúdos, objetivos e métodos expressos e idealizados no planejamento. Caso isso não aconteça, o professor se perde nessa trajetória, e a avaliação se torna vazia e sem sentido algum.

Nesta ideia, os professores e alunos necessitam estar convencido daquilo que esperam alcançar em cada etapa do ensino, quais os conhecimentos e habilidades esperam encontrar no decorrer das aulas. Os métodos escolhidos devem ser dinâmicos e estar adequados a esses conteúdos, para que os alunos se sintam motivados, interagindo nas aulas e desenvolvam suas atividades de forma prazerosa e com competência. Os conteúdos, são administrados de forma contextualizada e crítica, oportunizando a participação de todos.

A avaliação é uma “balança” que possibilita um olhar aprofundado, sobre o plano de aula e demais componentes inseridos no planejamento, permitindo mudanças caso sejam necessárias, uma vez que através de levantamentos prévios, detectam-se o grau de dificuldades dos alunos e tomam-se medidas convenientes para que as dificuldades individuais de cada aluno sejam amenizadas.

A esse respeito, Luckesi (1998, p. 35) afirma que, “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar de aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação do aluno”.

Nessa abordagem, avaliar proporciona o desenvolvimento das capacidades cognitivas, juntamente com as habilidades que fazem parte do desenvolvimento humano de cada pessoa. Sob esse olhar, não deve ser compreendida como uma corrida buscando identificar os fracos e incompetentes, porém com uma atitude de compreender, ajudar, resgatar e capacitar.

#### **4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA AVALIATIVA INCLUSIVA**

Diante de tantos desafios e obstáculos em torno da avaliação é possível ter esperanças? Que caminhos percorrer diante de tantas angustias e inquietações?

Neste sentido, Ribeiro (Lei nº 9394/96) afirma que:

[...] Art. 24 A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Compreende-se que avaliação em forma de prova no final de cada bimestre, não é capaz de avaliar o aluno de maneira mais coerente, sensata e precisa, pois vários fatores interferem naquele momento, como os sócios afetivos, influenciando os resultados pretendidos. Essa avaliação é estanque e insensata. O ideal é ressaltado na LDB, onde os aspectos qualitativos estão em relevância sobre os quantitativos, sendo o aluno avaliado durante todo o processo e não somente no final.

A avaliação é definida, não como um fim em si mesmo, mas como um meio, um elemento que promove a integração, um mediador dos conflitos, das dificuldades do aprender, com dimensões amplas, que estão além dos repasses de conteúdo, das notas e da reprovação, mas a prática de refletir na construção dos conhecimentos, através de uma postura dialética.

Santos (2007, p.1) afirma que:

[...] A desvalorização por boa parte dos professores dos conhecimentos que os alunos trazem de sua vivência no cotidiano faz com que muitas vezes estes fiquem quase que totalmente desmotivados para a aprendizagem que deles vai ser exigidas pelo currículo escolar. Se o aluno não conseguiu apreender os conhecimentos e competências que a instituição pretendia que ele o fizesse, é classificado como fracassado.



Para tanto, faz-se necessário, um novo modelo de avaliação, onde se baseie na compreensão e não na memorização mecânica dos conteúdos, tendo em vista, que alguns professores se preocupam somente com os conteúdos de ensino, tentando vencer a qualquer custo tudo que foi planejado para o ano letivo, contudo não se preocupam em relacionar os mesmos com o cotidiano do educando, tornando-se desvinculado de sua realidade. Nessa perspectiva as aulas tornam-se desinteressante e sem motivação alguma, ocasionando as dificuldades no aprendizado e conseqüentemente o fracasso determinado pelo sistema escolar.

É necessário avaliar o raciocínio do aluno e não a resposta certa, pois existem provas que não exigem reflexão, mas são mera repetição de assuntos decorados e sem compreensão.

A avaliação da aprendizagem é um dos componentes do currículo, com significados bastante complexos, porém profundos. Neste caminhar, a prática pedagógica deve estar ancorada em uma visão geral que envolve a junção das partes – conteúdo pragmático, metodologia, avaliação da aprendizagem, realidade social, desconsiderando uma prática pedagógica isolada, reducionista e fragmentada. Neste viés, destaca-se o currículo, com significados bastante complexos e profundos, permeados de relações de poder e ideologias, construindo a identidade escolar, contudo grandioso, quando se enxerga o essencial daquilo que se pode alcançar.

Nesta abordagem Silva (2011, p. 150), afirma que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Para tanto, o currículo é uma estrada que se percorre, cheio de entraves, desafios e dificuldades, porém com expectativas esperançosas e audaciosas com intuito de fazer e realizar. No entanto, essa visão compreende a flexibilidade, a mudança, a transformação e a intenção, por todos os envolvidos no espaço escolar, criando uma relação de poder, considerando que todas as teorias não são neutras. Mas enxertadas de poderio, como os conteúdos que reforçam as injustiças sociais e fazem apologia a elas. É um fator determinante na confirmação da identidade, e a avaliação faz parte desta plataforma educacional.

Vasconcelos (2003, p. 4) ressalta que:

[...] avaliação se relaciona com uma concepção de mundo, de homem e de sociedade e liga-se diretamente ao projeto político-pedagógico da instituição. Para se atingir um nível mais profundo de conscientização, o professor precisa praticar a ação-reflexão-ação.

As perspectivas da avaliação escolar, estão condicionadas a vários fatores, entre estes, a visão de mundo, de homem e de sociedade. Nesta caminhada, é fundamental saber que tipo de homem se quer formar, pois o projeto político pedagógico da escola está imerso em concepções, ideologias, valores morais, éticos e sociais. Entretanto o professor precisa refletir constantemente sobre a sua prática, repensando de forma consciente e humana. Saber o que se quer da avaliação, avaliar pra que?

Neste caminho, a avaliação deve ter critérios claros e definidos, condizentes com os conteúdos e objetivos, uma vez que para avaliar, se faz necessário saber o que vai ser avaliado. Sem estes, se torna



oca, perdendo-se no espaço, sem a certeza do que se pretende; e se não se sabe aonde quer chegar, não há caminhos para a melhoria da aprendizagem. As reflexões em torno das possibilidades existem, na medida em que busca de maneira objetiva saber pra que serve a avaliação, o que vai ser avaliado, em que momento avaliar e de que forma avaliar.

Para Gadotti (1991, p.40) “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. São necessários passos acelerados, com questionamento, buscas e reflexões, analisando a realidade com todos os envolvidos na construção de educar, provocando uma mudança em sala de aula (metodologia, conteúdo, objetivos) escola, sociedade, sistema de ensino e sistema político.

A capacitação permanente dos profissionais de educação é um dos requisitos necessários para o aperfeiçoamento do profissional, no entanto há um descaso nessa questão, uma vez que cursos de natureza diversas não são proporcionados pelas secretarias de educação, de modo a atender a todos, porém somente a uma parcela destes, tem acesso aos mesmos. Além dos baixos salários que os desmotivam em sua trajetória profissional.

Outro ponto a ser focado, tem a ver com o relacionamento professor aluno, no qual deve ser baseado em harmonia e equilíbrio, respeito, sem a presença de autoritarismo, abrindo espaços para perguntas, dúvidas e questionamentos, facilitando uma comunicação interativa entre ambos, resultando em um clima propício para a construção de ideias e conhecimentos. Do mesmo modo Cunha (1996, p.155) destaca que, “pesquisas mostram que a relação professor-aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no indivíduo por grande parte da existência”.

Os educadores necessitam se apartar do autoritarismo do sistema, redimensionando e revendo posturas quanto ao ato de avaliar e seus resultados, revendo os elementos do currículo, buscando refazer conceitos, debatendo com os pais, alunos e colegas de trabalho, alternativas para diminuir os obstáculos e superação dos problemas.

O compromisso profissional, o desejo de uma consciência tranquila, impulsiona os educadores a buscarem alternativas de aperfeiçoamento, enfrentar desafios, superar obstáculos, no sentido de desenvolver mentes críticas, construtivas e libertas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente a necessidade de mudança no fazer Pedagógico, que vise uma política educacional comprometida com as necessidades dos discentes, docentes e comunidade, centrada em recursos para a educação, melhores salários e capacitação para os professores, escolas com estruturas físicas adequadas para a construção dos conhecimentos e um olhar refletivo sobre a concepção de avaliação da aprendizagem e a prática pedagógica docente nas escolas.

O ato de reprovar deve ser refletivo, pois exclui o aluno e discrimina, contrariando o papel da avaliação. No entanto, deve - se buscar alternativas de ensino que promova a aprendizagem e diminua o fracasso escolar, possibilitando a formação de alunos capazes, críticos, transformadores, sensíveis e preparados para atuar em sociedade.

Avaliar é coletar dados significativos sobre o aluno, sobre seus sonhos, suas expectativas, suas tristezas, seus afetos, seus rancores, enfim, é conhecê-lo enquanto pessoa, suas vontades, avanços e



dificuldades no aprender, trilhando um novo caminho, cheios de expectativas e esperanças!

Para tanto, este caminhar é lento e enxertado de conflitos, com grandes desafios, que precisam ser alicerçados em profundas reflexões e o repensar de atitudes e comportamentos adquiridos e enraizados ao longo do tempo.

Os educadores fazem parte deste “palco”, que se apresenta nas escolas, no que diz respeito ao ato de avaliar, porém o seu compromisso profissional, social e ético, devem fazer parte dessa busca de respostas que atendam às necessidades dos alunos levando-os ao desenvolvimento de suas potencialidades, através da aprendizagem que os levem a construir um mundo mais justo e igual pra todos.





## REFERÊNCIAS

**Avaliação e fracasso escolar.** Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/AVALIA%C3%87%C3%83O%20E%20FRACASSO%20ESCOLAR/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20fracasso%20escolar.htm> Acessado em: 04/04/2017.

CUNHA, M. I. **Relação ensino e pesquisa.** In: VEIGA, I. (Org). Didática, o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

**Educação e avaliação.** Disponível em: <https://prezi.com/xxowuohi1erh/educacao-e-avaliacao/>. Acessado em 10/04/2017.

FERREIRA, J. R. **Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca.** In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis: Vozes, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015: o que nos dizem sobre os números e o que os números podem nos dizer. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/ideb-das-primeiras-series-do-ensino-fundamental-fica-acima-da-meta> Acessado em 10/04/2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Avaliação da aprendizagem.** In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

**Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L9394.htm.> Acessado em 06/04/2017.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** S. Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cipriano Carlos Luckesi. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar.** 7ª ed. São Paulo Cortez, 1998.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar.** 11ª ed. São Paulo Cortez, 2001.

MORAES, Dirce A. Foletto de. **Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem.** Est. Aval. Educ, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011





**Pedagogia Tecnícista.** Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/pedagogia-tecnícista/>>. Acessado em: 10/04/2017.

**Pedagogia Tradicional.** Disponível em: <<http://educador.brasiiescola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>>. Acessado em: 10/04/2017.

**Pedagogia Escolanovista.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-tendencia-escola-nova/32642>>. Acessado em: 10/04/2017.

SILVA, Tomas Tadeu. Documentos de identidade: **uma introdução as teorias do currículo**. -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VASCONCELLOS, Celso S. Vasconcellos. **Planejamento - Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança – Por uma práxis transformadora**, São Paulo.





# OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PROPOSTA DE FEDERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heide Dias Abreu<sup>11</sup>

## RESUMO

O pacto federativo, cooperador e integrador, previsto pela Constituição Brasileira de 1988, concede autonomia aos entes federados, mas apesar da legislação atual determinar a gestão educacional compartilhada entre União, estados e municípios com a ideia de que o sistema de ensino no país funcione de forma autônoma e concomitante, há um movimento que propõe a federalização da educação básica brasileira. O movimento em prol da federalização da educação surge num contexto de insatisfação de amplos setores da sociedade com a gestão da educação, com os baixos salários dos professores, com o processo de formação e seleção desses profissionais e dos indicadores que mostram o baixo desempenho dos alunos brasileiros. Constata-se a não organicidade entre políticas, ações e programas do pelo governo federal de maneira centralizadora e contraditória e o não atendimento ao regime de colaboração recíproca entre os entes federados, e com isso surgem propostas como a Federalização da Educação Básica que se originou no fato de que a realidade escolar brasileira, excludente e seletiva, é permeada por disparidades regionais, étnico – raciais e econômicas.

Palavras-chave: Federalização educacional. Políticas Públicas. Participação Social.

---

11 Doutorado em Psicologia Social pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Escuela de Graduados Universidad John Fitzgerald Kennedy, Buenos Aires, Argentina. Email: heidi@ufmg.br



## 1. INTRODUÇÃO

Muitos são os problemas a serem resolvidos no âmbito da educação brasileira, como observa Ney (2008 apud Jesus, 2012) que acredita que o Brasil não avançará na equalização desses problemas caso não sejam idealizadas e construídas políticas públicas que tenham como meta alcançar resultados planejados.

Valle (2005) afirma que as políticas públicas educacionais brasileiras sempre se mostraram ineficientes e que não há registro que demonstra preocupação com as políticas públicas de educação desde o colonialismo e imperialismo. No entanto alguns fatos importantes ocorreram a partir das primeiras décadas do século XX marcando mudanças que se mostram na atual estrutura do sistema educacional brasileiro.

Diante dos resultados negativos do ensino básico no Brasil, percebe-se um movimento da sociedade no sentido de encontrar novos caminhos que atendam às reivindicações de transformação da realidade atual.

A legislação atual determina as atribuições de cada esfera do governo (municipal, estadual e federal) com relação ao desenvolvimento de cada etapa educacional brasileira: basicamente a educação infantil e o ensino fundamental ficam sob a responsabilidade dos municípios, os estados e Distrito Federal desenvolvem o ensino fundamental e ensino médio e ao governo federal fica a obrigação de oferecer a educação superior.

Gomes (2014) considera que o pacto federativo cooperativo e integrador previsto pela Constituição Brasileira de 1988 concede autonomia às entidades federadas para que cada uma atue em sua área específica. Apesar da gestão da educação nos dias atuais ser compartilhada entre União, estados e municípios com a ideia de que o sistema de ensino funcione de forma autônoma e concomitante, há um movimento que propõe a federalização do sistema de ensino brasileiro, que sugere que a educação básica seja responsabilidade exclusiva do governo federal.

Segundo o senador Cristovam Buarque, a federalização da educação básica é uma medida simples que requer a ampliação das escolas federais por todo território nacional, assegurando ensino de qualidade a todas as crianças brasileiras.

É possível perceber a insatisfação dos brasileiros com a gestão da educação, com os baixos salários e com o processo seletivo dos profissionais que atuam na área. Essa insatisfação pode ser traduzida na necessidade de priorizar recursos para o ensino fundamental, na valorização e melhorias nas condições salariais dos educadores e dos processos de seleção desses profissionais.

A educação básica no Brasil é apontada como uma das mais desiguais em todo o mundo. De acordo com os resultados apontados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, sigla em inglês para Programme For International Student Assessment) “o desempenho dos alunos do Brasil está abaixo da média dos alunos dos demais países da OCDE<sup>12</sup> em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)” (PISA 2015).

---

12 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: organização internacional com 34 países membros e 25 Estados não-membros, mas que participam de suas comissões.

Embora tenha havido um pequeno aumento nos investimentos na educação, os gastos públicos dispensados por aluno entre 6 e 15 anos aumentou de 32% em relação aos demais países da OCDE em 2012, para 42% em 2015, o desempenho dos alunos ainda precisa ser melhorado em muitos aspectos.

O relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades (UNICEF, 2009) aponta que ocorreram avanços nos últimos anos nos indicadores de acesso, permanência, conclusão e qualidade do Ensino Básico. Entretanto as desigualdades regionais étnico -raciais e socioeconômicas impedem muitas crianças e jovens de ter acesso a uma educação de qualidade. Indica também que para resolver essa questão da desigualdade educacional brasileira é preciso criar e implementar políticas públicas voltadas para a redução dessas desigualdades.

Segundo Rabelo (2013) compreendemos que as políticas públicas possuem o poder de traduzir as expectativas da sociedade e mostra que participar é um elemento cada vez mais importante nas democracias modernas. Nas regiões onde o empobrecimento afeta a maior parte da população e os projetos educacionais não se desenvolveram barrados pelos problemas sociais, percebe-se a urgência de que essa parcela da população seja inserida no mundo letrado de modo a ter condições de exercer seu pleno direito de cidadania participativa.

A pesquisa desenvolvida para a elaboração desse artigo visou compreender a proposta da federalização da educação e seus condicionantes históricos e econômicos tendo como pressuposto que avançar na garantia do direito a uma educação de qualidade, como definida pela Constituição Federal (Brasil, 1988), significa desenvolver um conjunto de ações que, entre outras questões, resolvam as disparidades regionais, característica marcante do sistema educacional brasileiro.

Discutir políticas públicas no Brasil pode ser visto como uma busca de soluções que auxiliem no avanço da qualidade da educação brasileira. Aspectos da complexidade que envolve a organização e gestão da educação brasileira precisam ser analisados à luz das políticas públicas como um desafio a ser enfrentado pelo Governo e pela sociedade para que a garantia do direito à educação de qualidade para todos de fato ocorra.

O modelo de educação proposto desde a Grécia Antiga por Aristóteles e Platão preconiza como esclarece Valle (2005), a igualdade de condições educacionais a todos os cidadãos. Tendo como referência esse modelo, nota-se que no Brasil a construção das políticas públicas não têm sido fácil para os educadores brasileiros e para a sociedade de modo geral. O ideal de uma escola que conduza todas as crianças, jovens e adultos a uma realização social, profissional e de cidadania é uma meta a ser alcançada pela população. Por outro lado a conquista da democracia plena ainda é um ideal político a ser atingido.

Considerando que as políticas educacionais adotadas pelo Brasil são determinadas por fatos históricos e econômicos, conforme assegura Valle (2005) e que a luta por uma educação pública democrática, popular, laica e de qualidade que atenda à sociedade de um modo geral não é recente, conclui-se que pesquisar esses condicionantes instrumentaliza a sociedade para a compreensão da atual proposta de federalização da educação básica como um desafio a mais para o cumprimento do princípio da qualidade educacional.

Um dos maiores desafios que a sociedade brasileira enfrenta nos dias atuais é acelerar o processo de democratização da cidadania. Valle (2005) defende a ideia de que precisamos criar estratégias de desenvolvimento social que tenham como base o conceito de cidadania preconizado por nossa Constituição.

Merquior (1983 apud Valle, 2005) afirma que a revolução educacional é a principal prioridade

para o desenvolvimento de um país que tenha como princípio o conceito de cidadania e democracia e o futuro é construído baseado nas percepções que temos sobre o presente e nas ações definidas a partir do que se percebe necessário mudar.

O anseio da população brasileira por uma escola de qualidade que atenda a todos os brasileiros tem sido ouvido à medida que os espaços democráticos e de cidadania se consolidam. Acredita-se que a pesquisa acadêmica configura-se num desses importantes espaços de democracia e cidadania sendo mister aprimorá-los sempre.

Diante das questões apresentadas pergunto como se configura o contexto de políticas públicas em que se desenvolve a proposta de federalização da educação básica brasileira? Numa análise inicial entende-se que a proposta de federalização da educação básica brasileira se enquadra num contexto de debates sobre políticas públicas educacionais que têm como meta o avanço na melhoria do ensino, com vistas a atender ao princípio constitucional de educação com qualidade para todos, junto aos princípios de democracia e cidadania.

Sendo assim o objetivo principal do artigo foi contribuir para o debate sobre a construção de políticas públicas voltadas para a federalização da educação básica brasileira como um desafio para o avanço da qualidade da educação brasileira. Para alcançar tal objetivo foi preciso analisar a proposta de construção de políticas públicas voltadas para a federalização da educação básica brasileira; analisar a atual estrutura da educação brasileira; analisar as políticas públicas atuais da educação brasileira; analisar os programas e indicadores de qualidade utilizados no Brasil que subsidiam a proposta de federalização da educação básica brasileira; investigar os condicionantes históricos e econômicos que influem na proposta de construção de políticas públicas para a federalização da educação básica brasileira.

Tozoni - Reis (2006) nos alerta para o fato de que uma pesquisa nas áreas sociais precisa ter relevância científica e social. Para isso é preciso que ocorra a escolha adequada da metodologia, ou seja, do caminho para a construção do conhecimento buscado.

O estudo desenvolvido para elaboração do presente artigo visou compreender a proposta de federalização da educação básica e de seus condicionantes históricos, políticos, sociais e econômicos com a intenção de identificar os desafios, limites e possibilidades dessa proposta.

O artigo teve como modalidade de pesquisa a bibliografia especializada que tem como campo de coleta de dados os autores e obras que tratam de concepções sobre políticas públicas de modo geral e políticas públicas educacionais desenvolvidas no trajeto histórico do país. Analisou-se por meio dos materiais disponíveis em meio eletrônico e impresso as produções que auxiliaram na compreensão da proposta de federalização da educação básica brasileira, assim como dos programas e indicadores de qualidade e avanços necessários no cenário da educação básica brasileira.

## 2. CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A ação do homem, em seus espaços de poder, influencia a vida das pessoas. O poder político da educação tem produzido ao longo da história situações de sucesso social, mas também de desigualdades. Valle (2005) considera que as ideias políticas dominam e influenciam as decisões do governo nos mais diversos campos do conhecimento e essa influência é grande para as políticas públicas de educação no Brasil e no mundo.

No cenário nacional e internacional as políticas e gestão em educação são tratadas como uma temática complexa com várias perspectivas, concepções e cenários em que as ações políticas de seus diversos atores e contextos institucionais são influenciados por marcos regulatórios defendidos por agências multilaterais. Esses marcos que resultam em orientações, compromissos e perspectivas são assimilados e ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

Embora reconheça o papel social da escola, Dourado (2007) afirma que a discussão sobre as políticas públicas em educação articula-se a processos mais amplos do contexto sociocultural, ou seja, no âmbito das relações sociais em que se dão as suas proposições e suas materialidades.

A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, quanto à gestão e organização da Educação Básica é marcada pela descontinuidade e por falta de planejamento de longo prazo. As políticas conjunturais de governo se sobrepõem a políticas de Estado, causando desarticulação com os sistemas de ensino principalmente no que diz respeito à gestão e organização, formação inicial e continuada dos profissionais do ensino, estrutura curricular e processos de participação. É possível, então, compreender, a partir das reflexões de Dourado (2007) porque, em se tratando de políticas educacionais no Brasil, a gestão centralizada e de pequena eficácia repercute, na verdade, em ajustes no cotidiano escolar, sem provocar verdadeiras incorporações de novos formatos de organização e gestão.

No contexto mundial a História revela eventos que nos dão a dimensão da evolução da noção de ciência política. Fatos históricos que culminaram com a Revolução Francesa, Revolução Industrial e com as lutas pela independência dos países americanos colonizados pelos europeus revela que a ideia medieval ainda influenciava a visão política estática que havia sobre o povo. Nessa visão os governantes sobrepunham sobre os súditos o seu poder incontestável.

Valle (2005) nos ensina que mudanças ideológicas levaram o poder à burguesia a partir da Revolução Francesa. A partir do século XIX outras tendências políticas se formaram acreditando-se cada vez mais que a sociedade pode ser mudada.

No Brasil temos em Valle (2005) que alguns marcos importantes ocorreu nas primeiras décadas do século XX para a política educacional brasileira: a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, a criação da Associação Brasileira de Educação pelos intelectuais da educação que desejavam influir na educação nacional e a criação do Ministério da Educação e Saúde.

Houve nesse período que abrange 1920 a 1945 a expectativa de que os intelectuais renovadores da educação seriam capazes de influir nas políticas públicas para a educação com suas propostas de transformação, no entanto, o contexto da ditadura Getulista e de autoritarismo do Estado Novo não foi favorável para o contexto.

Faleiros (2011) enfatiza que a ditadura buscou não só desmontar as bases das organizações populares, tais como sindicatos urbanos, sindicatos rurais, ligas camponesas, organização de bairro, organizações estudantis e militares de resistência, com a prisão de seus líderes, como também buscou mobilizar a população contra o comunismo, apelando para as manifestações de massa, com apoio da Igreja Católica e até mesmo convencendo as pessoas a doarem jóias e ouro “para o bem do Brasil”.

Os atos institucionais desmantelaram as bases democráticas da Constituição de 1946, cerceando direitos civis, sociais e políticos. As pessoas consideradas inimigas do regime tiveram seus direitos civis e políticos cassados. Direitos civis e até mesmo o direito de ir e vir foram controlados e em alguns casos até suprimidos. Presos políticos foram torturados e a tortura considerada uma prática comum para garantir

a segurança da nação. O direito de greve, assim como tantos outros direitos sociais foram questionados e até mesmo modificados.

Ocorre em 1932 o Manifesto dos Pioneiros e em 1959 o Manifesto dos Educadores. Em 1961 a reforma educacional pela Lei 4024, lei que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, em 1968 a Lei 5540 estabelecia as normas do ensino superior e em 1971 surge a Lei 5692.

Valle (2005) explicita que as reformas educacionais citadas não foram capazes de atender às expectativas e anseios dos intelectuais da educação e as necessidades educacionais da população. Na década de 60 acreditava-se que a educação era o principal fator de desenvolvimento de um país. Na década de 70 o entusiasmo de muitos educadores diminuiu diante dos preceitos da teoria da reprodução.

Durante as duas décadas aconteceram muitos movimentos estudantis. Os educadores passaram por muitas dificuldades. Em 1968 houve um endurecimento das ações da ditadura. Já na década de 80 há um esforço no sentido de se revisar as teorias reprodutivas e de adotar uma postura mais realista no que diz respeito ao papel da educação na sociedade.

As ideias progressistas passam a influenciar e estimular os movimentos sociais, a organização das categorias em associações, a mobilização dos educadores que passam a reivindicar melhores salários, condições de trabalho, formação profissional e escolas equipadas. Entidades nacionais representativas dos educadores, sindicatos e associações estudantis promoveram debates sobre questões educacionais e aconteceram fóruns de debates sobre as políticas educacionais.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas no Brasil pela busca da cidadania. A sociedade civil se organizou em associações e sindicatos, ampliou-se a luta por melhores condições de vida e melhores salários, o movimento popular pelas eleições diretas ganhou força e volume. Embora esses movimentos tenham mobilizado com grande vibração milhões de brasileiros, não houve avanços em relação à eleição pelo voto direto e secreto da Presidência da República que só aconteceu em 1989, determinada pela Constituição Cidadã de 1988 que, pela primeira vez, dedicava um capítulo inteiro à educação.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) surge em 1990 apontando a preocupação com a valorização da carreira docente e a necessidade de combater o analfabetismo.

Dutra Jr., et al (2000) nos informam que a partir da Constituição Federal de 1988 o Brasil se movimenta no sentido de descentralizar recursos e serviços públicos. A sociedade volta-se para o debate sobre o papel do Estado e as competências dos entes federados mostrando um interesse crescente pelo controle social. A descentralização está institucionalizada como uma forma de organização do Estado brasileiro com tendências irreversíveis. No entanto Dutra Jr, et al (2000) consideram que aumentar a responsabilidade dos municípios quanto à oferta e manutenção de serviços públicos deveria ter vindo acompanhado de distribuição de recursos de forma mais adequada, embora aumentar o encargo dos municípios tenha como objetivo principal melhorar a eficiência dos serviços públicos.

No contexto atual, a Educação no Brasil funciona com cada governo (municipal, estadual e federal) devendo organizar seu sistema de ensino tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi instituída em 1996 e que prevê a descentralização e autonomia para as escolas e universidades (BRASIL, 1996).

Identificar as concepções políticas que norteiam o governo federal na proposição de ações e na implementação de programas leva a compreender os processos de regulação e financiamento e os arranjos institucionais para materialização das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil.



Dourado (2007) nos auxilia a pensar qual é a lógica que norteia os programas voltados para a educação brasileira, em especial a Educação Básica. O autor destaca o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, assim como a política de avaliação centralizada, todos instituídos no Brasil na última década.

Segundo Dourado (2007) as políticas atuais são de reestruturação, gestão, organização e financiamento da Educação Básica para destinar recursos voltados para o alcance de metas e objetivos considerados necessários e urgentes. São também políticas com acentuada centralização no âmbito federal. Implementadas prioritariamente durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) resultaram no enfraquecimento do processo de estruturação do pacto federativo instituído pela Constituição Federal de 1988.

Algumas iniciativas como o documento Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público proposto pelo FUNDESCOLA – MEC, elaborado por Dutra Jr, et al (2000) tem a intenção de servir de referencial ao fortalecimento da educação dos municípios e para o atendimento aos princípios do federalismo brasileiro no sentido de colaborar com a gestão dos recursos humanos e servir de base para a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

A LDB de 1996 define as competências dos entes federados no que tange à oferta e desenvolvimento da educação escolar, indicando a descentralização, reconhecendo e garantindo autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola, no entanto, o fortalecimento da educação nos municípios exige o fortalecimento das gestões educacionais no âmbito das secretarias municipais de educação.

O Brasil tem sua organização política e administrativa baseada na concepção de Estado Federativo que se estrutura pela repartição de competências materiais e legislativas entre os entes federados. Cassini (2010) explicita que os entes federativos são dotados administrativamente de serviços num sistema de execução imediata. Execução imediata significa que a União e os demais entes executam seus serviços com administração própria. Entretanto a Constituição Federal de 1988 prevê a possibilidade do regime de colaboração que deverá ser fixado por meio de leis complementares. O regime de colaboração refere-se à atuação intergovernamental na execução de competências comuns. Entretanto, a proposta não está ainda regulamentada, o que contraria os preceitos da forma federativa de Estado adotada pelo Brasil.

O pacto federativo prevê que a oferta de Educação Básica no país deve ser partilhada entre os entes federados. Dourado (2007) esclarece que as análises sobre o processo de descentralização da educação brasileira que, em sua origem, propõe a autonomia dos entes federados, indica que no Brasil ocorre, na verdade, a desconcentração de ações educacionais. No lugar de uma política ampla de planejamento, financiamento e gestão da Educação Básica, ocorrem ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, que desencadeiam processos múltiplos de regulação numa lógica centralizada e autoritária.

A trajetória histórica de construção de políticas educacionais no Brasil indica a necessidade de estabelecer uma organicidade entre as políticas, ações e programas que considerem o regime de colaboração recíproca entre os entes federados.

Dourado (2007) reflete que a realidade escolar brasileira excludente e seletiva é fruto de um hibridismo no plano das concepções e das práticas, originadas por um conjunto de ações contraditórias do governo federal. A lei complementar prevista pelo parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988 não foi elaborada, dando ensejo a políticas de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal, implicando em:



[...] rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, a fim de estabelecer novas bases de financiamento à educação básica e o incremento do percentual de recursos destinados a esse nível de ensino (DOURADO, 2007,p.939).

A partir da primeira década do século XXI prevalecem políticas, programas e ações empreendidos pelo governo federal num cenário ambíguo, mas que, segundo Dourado (2007) sempre em defesa de uma educação de qualidade. Com base no binômio democratização e Inclusão ampliou-se o ensino fundamental para nove anos e criou-se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) sobre o qual desenvolve-se a expectativa de avanços na dinâmica e lógica do financiamento da Educação Básica no Brasil.

Cury (2008) também expõe que o direito à Educação Básica se fortaleceu com a aprovação da Lei n. 11274 de 2006 que estendeu o ensino fundamental obrigatório para nove anos e acredita que a Educação Básica pode ser redefinida pela constituição do FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação que apresenta mudanças na composição e distribuição dos recursos em educação e abre possibilidades de ampliação de atendimento ao ensino médio, educação infantil e educação de jovens e adultos.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) repassa os valores a cada escola pública de ensino fundamental com um aumento de cinquenta por cento quando a escola atinge sua meta previamente estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que mede a qualidade desse nível de educação.

A fim de que seja possível cumprir o papel de interventora nas desigualdades sociais, Cury (2008) percebe que o financiamento da Educação Básica e sua expansão qualificada tem relação direta com o aumento da relação entre Produto Interno Bruto e Educação e também com a adequada gestão dos recursos.

Como já explicitado por Dourado (2007) houve um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da Educação Básica nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso que fizeram disseminar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, criar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e implementar uma política de avaliação fortemente centralizada, enfraquecendo o sistema de colaboração recíproca entre os entes federados.

Esse enfraquecimento se deve à forte centralização no âmbito federal das políticas e programas voltados para a Educação Básica e pelo fato da lei complementar que deve definir o regime de colaboração entre os entes federados prevista no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988 não ter sido ainda elaborada. O regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execução de políticas social desconcentradas gera um clima de tensão e de disputa fiscal entre os entes federados.

O fato das unidades escolares terem adotado medidas que atendessem às políticas federais para a Educação Básica em prol da necessidade de angariar maiores recursos não garantiu, em sua maioria, mudanças na cultura das escolas, resultando em muitos casos, na desarticulação de projetos e experiências educativas positivas que já estavam em andamento.

Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir

obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas (DOURADO, 2007, p.927).

Outro fator que determina essa dinâmica política é a não adoção do Plano Nacional de Educação (PNE) como referência para as políticas educacionais brasileiras. No entanto o novo PNE está prestes a ser encaminhado a sanção presidencial, estabelecendo metas para a educação a serem cumpridas nos próximos dez anos. A aprovação desse documento é de extrema importância para os rumos da educação brasileira e pretende-se que seja adotado como política de governo na próxima década.

Dourado (2001) explicita a intenção de que esse documento seja capaz de expressar a participação da sociedade brasileira nos rumos que foram determinados para a educação e reflete sobre a importância do PNE se articular com o conjunto das demais políticas públicas para se consolidar como política de Estado.

O autor considera, em sua análise histórica sobre os planos de educação e sua relação com o planejamento no Brasil que a educação tem sido usada como bandeira pelo Planos de Desenvolvimento, mas foi também relegada a segundo plano por causa de interesses políticos e históricos, em meio a disputas políticas e interesses hegemônicos ao longo do período que se estabelece entre as décadas de 30 e 80. Também considera que a educação poderá ser efetivamente repensada quando houver o fortalecimento da sociedade civil e política através do avanço nos mecanismos de participação social.

A disputa que se estabelece entre os programas do governo federal e programas financiados pelo Banco Mundial que pressupõem a lógica gerencial indica uma ambiguidade que resulta na dificuldade de efetivar políticas que se relacionem com os sistemas de ensino e com os profissionais da educação.

Dourado (2007) observa que as mudanças propostas a partir de políticas defendidas por agências e organismos internacionais em sobreposição a programas governamentais resultam num processo superficial que não garantem avanços efetivos e indica a utilização de várias lógicas e orientações dentro de uma mesma política o que se traduz em contradições. Uma das contradições que pode ser observada está em um dos espaços de desenvolvimento de programas do Ministério da Educação para as regiões Norte, Nordeste e Centro - Oeste, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que tem como objetivo desenvolver ações junto às escolas do ensino fundamental dessas regiões.

Segundo Dourado (2007) há pesquisas que :

[...] ressaltam a lógica do plano e seu distanciamento dos marcos legais que preconizam o princípio da gestão democrática e dos processos de participação subjacentes a esta, bem como a importância da efetivação de projeto pedagógico pelas unidades escolares com base na regulamentação da gestão democrática pelos sistemas de ensino (p.931-932).

A sobreposição de ações e a criação de planos e programas com concepções político-pedagógico distintas no âmbito do governo federal também pode ser percebida quando da implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que consiste no repasse anual de recursos. Uma determinação importante do programa é o estabelecimento de unidades executoras nas unidades escolares que se configuram na:

[...]instituição de entes privados como gestores de recursos das escolas públicas, em detrimento de outros

atores, como conselhos escolares, fortemente referendados por outro programa da SEB- MEC(DOURDO, 2007, p.933).

O programa a que se refere Dourado (2007) é o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares que discute a importância dos conselhos escolares como espaços de participação de professores e demais atores da comunidade escolar e comunidade local para a deliberação e corresponsabilidade na gestão administrativa e pedagógica das escolas. Os limites impostos pelo PDDE se configuram, segundo o autor, em desrespeito ao pacto federativo, pois atropela os sistemas de ensino redefinindo novos formatos para a gestão das escolas públicas e desconsiderando a intervenção de instâncias governamentais locais na tarefa de definir a execução dos gastos.

O PDE, o PDDE e o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares suscitam questionamentos sobre a lógica e as concepções políticas e pedagógicas que prevalecem sobre eles, revelando um cenário de ambiguidade e de falta de organicidade entre as políticas de gestão e organização das escolas no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, Dourado (2007) reflete que o resultado que se obtém desse quadro são programas e ações contraditoriamente estruturados por concepções distintas que oscilam entre a centralidade atribuída à gestão democrática e ao norteamento pedagógico a partir de uma concepção gerencial.

### **3. CONDICIONANTES ECONÔMICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

O cenário político educacional apresenta-se complexo e impreciso com tendências políticas e ideológicas variadas. Essas tendências, conforme Valle (2005) converge para ideias socialistas ou liberais que são [...]” disfarçadas por um populismo que empolga as populações”(p.25).Oliveira (1999) afirma, entretanto, que novos procedimentos surgem a partir de novos parâmetros mundiais e os Estados nacionais passam a adotar condutas políticas influenciadas e ditadas por instituições externas. Para a autora a globalização econômica dita processos e o mundo busca ajustar-se a eles.

Oliveira (1999) ao empreender um resgate histórico dos condicionantes econômicos, políticos e sociais do cenário educacional brasileiro, indica que nas décadas de 50 e 70 o ideário nacional desenvolvimentista atinge um alto grau no Brasil. Nesse período a preocupação fundamental foi tratar a educação como a propulsora do progresso técnico. O modelo de industrialização adotado ditou os padrões de exigência para a qualificação dos trabalhadores de modo a atender às necessidades de desenvolvimento da economia.

Oliveira (2004) também afirma que a educação vem reagindo às novas demandas que surgem a partir da transição dos referenciais do nacional - desenvolvimentismo da década de 60 para o globalismo da década de 90 reformulando seus objetivos, suas funções e sua organização. Para compreendermos essa mudança é preciso esclarecer que a educação, antes vista como mecanismo de redução das desigualdades sociais, passa a ser tratada como um mecanismo para a equidade social. Significa dizer que no novo paradigma a educação, para além de procurar saldar uma dívida historicamente construída e buscar uma melhor distribuição de renda, passa a ser uma condição ao emprego formal e regulamentado. Sua função básica será formar os alunos para a empregabilidade, mas também passa a ter um papel essencial na condução de políticas compensatórias voltadas à contenção da pobreza.

Os principais fatores que indicam a nova regulação das políticas educacionais são:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424-96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Essa nova regulação sofre a influência de teorias administrativas que passam a influenciar o campo pedagógico a partir dos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. Oliveira (2004) nos esclarece que expandir a Educação Básica, compromisso assumido a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em 1990, repercutiu para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, em cumprir essa meta sem, no entanto, aumentar os investimentos na mesma proporção da necessária expansão educacional.

A partir da visão de que a educação é o meio de distribuição de renda, de garantia de mobilidade social e de acesso e permanência ao mercado de trabalho, é possível perceber o enfoque dado às reformas educacionais mais recentes que é a educação dirigida à formação para o trabalho e à gestão da pobreza. O que marca essas reformas é a organização sistêmica para garantir a universalidade, redefinir gastos e controlar as políticas de maneira centralizada. Busca-se a equidade por meio de políticas de financiamento, definindo custos mínimos assegurados a todos.

A criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) atendia à expectativa de formar mão de obra que fizesse jus às mudanças tecnológicas e organizacionais e envolveu questões políticas que ensejaram, naquele momento, formas de organização centralizadas da educação, nos aspectos de financiamento, controle e gestão da educação. Oliveira (1999) esclarece que a partir da década de 90 as transformações trazem maior flexibilidade à gestão da educação através da centralização das decisões combinada com a descentralização das ações que repercute em maior autonomia administrativa e financeira das unidades escolares.

Atualmente são vários os argumentos que as agências internacionais utilizam na defesa da importância da Educação Básica, porém o mais forte está na sua relação com o desenvolvimento econômico nos padrões de qualificação profissional em que ler, escrever e calcular torna-se indispensáveis quando se qualifica em serviço os trabalhadores.

Então como o grande princípio orientador das políticas educacionais para os países menos desenvolvidos passa a ser a equidade, preconizada pelas agências internacionais, entre elas o Banco Internacional de Desenvolvimento e Reconstrução (BIRD), conhecido também como Banco Mundial que assumiu o papel de financiador de projetos sociais nos países pobres e em desenvolvimento, entre eles o Brasil. A participação expressiva dessa agência aqui no Brasil tem sido objeto de estudos de muitos acadêmicos desde então, mostrando que há uma representação sobre essa intervenção no sentido de uma excessiva influência nas políticas de nosso país.

Oliveira (1999) aponta que a partir da década de 80 o Banco Mundial passa a servir aos propósitos da política neoliberal articulando o movimento de globalização, entrando na defesa da privatização da educação ao considerar que apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental deveriam ser mantidas

pelo Estado. Faz parte das recomendações do Banco focar investimentos na educação primária através de um planejamento participativo, descentralizado, menos burocrático e mais voltado para objetivos e resultados.

O domínio dos códigos da modernidade, segundo Oliveira (1999,) passa pelo desenvolvimento da Educação Básica, já que esse é considerado um grau mínimo de instrução para que os trabalhadores sejam inseridos no processo produtivo, ou seja, no mercado de trabalho. Existe também o argumento de que a Educação Básica instrumentaliza os cidadãos para uma efetiva participação na sociedade através dos conhecimentos nela adquiridos. Há uma preocupação, nesse sentido, de conferir à Educação Básica a capacidade de propiciar uma melhor distribuição de renda. Existem, portanto, justificativas que influenciam as políticas públicas educacionais brasileiras entre eles: os princípios norteadores indicados pelas agências internacionais, os programas governamentais, as propostas de instituições empresariais e entidades sindicais que representam os trabalhadores.

Outros argumentos sobre os benefícios da Educação Básica referem-se à capacidade de busca pelo desenvolvimento tecnológico por parte dos proprietários rurais e de seus trabalhadores que, ao desenvolverem suas capacidades de adaptação a mudanças, de decidir e produzir de maneira mais efetiva colaboram com uma maior produtividade.

Oliveira (1999) acrescenta que a Educação Básica tem o papel de manter os jovens longe da marginalização, preparando-os para treinamentos e aprendizagens posteriores.

As pesquisas apontam que é preciso investir pelo menos cinco por cento do seu Produto Interno Bruto para o desenvolvimento da Educação Básica, sendo necessário também dos países em desenvolvimento obterem empréstimos para atingir as metas educacionais.

Temos em Oliveira (1999) que as reformas que aconteceram na educação na década de 90 foram uma tentativa de modernizar a máquina administrativa pública. Para isso foram adotados modelos de gestão com princípios de descentralização administrativa, de autonomia financeira e de planejamento flexível, com base nas noções de eficiência, produtividade e racionalidade próprias da lógica capitalista.

Instituições políticas de caráter globalizante e pluricentradas assumem o papel de negociadoras de parâmetros e normas para o mercado mundial, indicando uma mudança nos centros de poder, uma crise no papel do Estado e, principalmente, uma reestruturação do capitalismo como um modelo de produção e de organização da sociedade. Oliveira (1999) nos indica que há um papel importante do Estado como referência política, porém, diante de outras formas de organização do poder, seu papel passa a ser muito mais de estabelecimento de limites formais, éticos e legais.

As reformas educacionais que acontecem a partir dos anos 90 têm, segundo Oliveira (1999), o objetivo de garantir o acesso de todos à Educação Básica. Há nessas reformas uma adequação às condições gerais de produção do atual processo de reestruturação capitalista, evidenciada pela [...] “necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual” (OLIVEIRA, 1999,p.20).

No entanto a realidade é excludente e a estrutura capitalista implica em uma força de trabalho compatível com os modelos de exploração adotados por esse sistema. Resulta que nem todos terão possibilidade de ascensão social e talvez nem de empregabilidade. Aos trabalhadores qualificados e empregados há de se garantir uma educação de qualidade, mas para os demais subempregados não há necessidade de uma educação de qualidade? Oliveira (1999) destaca:

Na realidade, os trabalhadores que necessitam de maior base educacional, aquela definida com o perfil de qualificação do novo paradigma tecnológico, serão somente os incluídos, com capacidade potencial de inserção no mercado de trabalho formal. Os demais trabalhadores, sujeitos apenas ao trabalho simples, necessitarão de rudimentos instrucionais, suficientes para o desempenho das atividades que realizarão no setor informal ou no subemprego (OLIVEIRA, 1999, p.22).

Programas como o PDE, PDDE e o FUNDESCOLA, em desenvolvimento no atual cenário brasileiro buscam a eficácia, a eficiência e equidade no ensino fundamental público por meio de uma cultura organizacional com princípios de organização estratégica e controle de qualidade total. Implica em estabelecer a racionalização, a eficiência e a eficácia. A concepção ideológica desses programas, portanto, funde-se na adoção de parâmetros de mercado, de estratégias de gestão próprias da empresa privada na escola pública.

Dourado (2007) destaca também o caráter diretivo e centralizador do PDE assim como a concepção restrita de autonomia (restrição financeira). Esses aspectos se enquadram na contramão dos esforços de implementação de projetos políticos pedagógicos que não se enquadram na concepção gerencialista proposta pelo programa que se caracteriza pela diretividade, a burocratização e o controle do trabalho escolar, contrariando e se afastando dos:

[...] marcos legais que preconizam o princípio da gestão democrática e dos processos de participação adjacentes a esta, bem como a importância da efetivação do projeto pedagógico pelas unidades escolares[...] (DOURADO, 2007, p.931).

Numa análise mais apurada Dourado (2007) percebe no cenário atual que a lógica e a concepção política pedagógica subjacentes aos programas PDE, PDDE e o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares atrela-se a um descompasso entre a proposta de fortalecimento da participação e deliberação coletivas de um lado e que organiza as escolas a partir de um modelo gerencial que coloca em segundo lugar a participação das comunidades nos destinos da escola em outro lado. Revela-se, portanto, a ausência de organicidade entre as políticas de gestão e organização das unidades escolares pelo MEC. São programas e ações estruturadas por concepções distintas.

#### **4. A PROPOSTA DE FEDERALIZAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

O objetivo principal da federalização da Educação Básica é assegurar uma escola com alto nível de qualidade a qualquer criança nascida no território nacional. Federalizar, conforme Buarque (2013) significa distribuir escolas federais por todo país, ficando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) responsável pelo desenvolvimento da Educação Básica. Essas escolas funcionariam em tempo integral e seriam, segundo Buarque (2013), bem construídas, belas e confortáveis, apropriadas para a prática de atividades esportivas e culturais, além de equipadas com modernos recursos pedagógicos.

Para Buarque (2013) a federalização da educação é indicada como solução para a superação das desigualdades e para proceder à revolução educacional que todos os brasileiros desejam, mas poucos sabem



por onde começar. Essa revolução deverá ter como princípio o fato de que todas as crianças nascidas no país devem ter o mesmo direito a uma educação de qualidade, independente do município onde nasceram e de sua origem familiar. Encontramos respaldo em Oliveira (1999) quando afirma que a realidade brasileira é desigual, sobretudo, nos aspectos sociais e não bastam intervenções pontuais, como uma melhor distribuição de recursos, pois o aspecto político não se traduz apenas em aspectos distributivos.

O acesso de toda criança brasileira a uma escola com o mesmo padrão de qualidade é um princípio moral e um propósito ético. A federalização da Educação Básica torna-se um meio político-administrativo para atingir esse objetivo. A busca pela igualdade não será atingida, entretanto, se as escolas continuarem aos cuidados dos municípios. Isso se deve, conforme Buarque (2013) às discrepâncias entre o Produto Interno Bruto (PIB) dos diversos municípios que compõe o cenário brasileiro. A manutenção do atual sistema municipal e estadual, segundo as considerações apontadas por Buarque (2013), dificilmente permitirá a superação da falta de qualidade e da desigualdade próprios de nosso atual sistema de ensino, pois cada município fica condicionado ao seu PIB Per Cápita.

Segundo Buarque (2013), seriam necessárias seis medidas para concretizar a proposta de federalização da educação básica:

1. Ampliação das atuais 451 escolas públicas federais para 156.164, seguindo o modelo das melhores escolas do país.
2. Transformação das atuais 5.601 carreiras municipais e estaduais em Carreira Nacional do Magistério.
3. Salário mínimo de 9.000 reais para os professores.
4. Criação do Programa de Apoio ao Estudante da Educação Básica.
5. Criação de um Ministério da Educação Básica.
6. Definição de um prazo de 20 anos para a implantação do novo sistema de educação federal.

Segundo as considerações do próprio Senador Cristovam Buarque a pressão da opinião pública é importante para agilizar a implantação do sistema que representará a economia de milhões para as prefeituras e estados como também para as famílias de classe média que conseguem manter atualmente seus filhos em escolas particulares.

Buarque (2013) reporta-se também aos resultados do PISA e do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que mostra qual é a qualidade das escolas brasileiras e se os alunos estão aprendendo os conteúdos estabelecidos adequadamente em relação à sua idade. Essas avaliações revelam que os alunos que estudam nas escolas federais possuem maiores competências como estudantes do que os demais alunos do setor privado, municipal e estadual.

Segundo o idealizador da proposta Senador Cristovam Buarque os gastos com o novo sistema de educação federal representará 6,4% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, índice inferior ao previsto pelo novo Plano Nacional de Educação e enfatiza:

O Brasil precisa de educação com qualidade, mas também com a mesma qualidade oferecida a cada criança e jovem do Brasil. Não podemos restringir no que se refere à escola pública, qualidade para apenas duzentos e cinquenta e sete mil estudantes das federais. É preciso ampliar, fazer com que a qualidade que hoje os alunos das escolas públicas federais têm, duzentos e cinquenta e sete mil, chegue ao Brasil inteiro (FEDERALIZAÇÃO DA



Encontramos consonância em Jesus (2012) quando percebemos sua preocupação de que as mudanças sejam empreendidas nas escolas, de modo que obtenham a mesma condição em recursos físicos, materiais e humanos, com adequado apoio ao processo ensino – aprendizagem, buscando um perfil nacional de escola pública.

As questões salariais dos profissionais da educação ficam, nessa proposta, contemplados por um salário que, segundo Buarque (2013) é suficiente para atrair jovens competentes para a carreira do magistério e para a remuneração justa para aqueles que nela já atuam (em torno de nove mil e quinhentos reais).

Gatti; Barreto (2009) esclarecem que o desprestígio atual da carreira docente está ligado aos salários pouco atraentes que, por sua vez, repercutem nos baixos índices de permanência na profissão. A procura pelos cursos de formação, os movimentos de ingresso e permanência são muito baixos, principalmente se forem comparados a outras profissões que exigem formação superior. Encontramos apoio em Gatti; Barreto (2009), para justificar a importância da jornada integral para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica brasileira a partir de suas reflexões sobre os processos de formação inicial e continuada.

O Senador Cristovam Buarque propôs a realização de um plebiscito junto às eleições gerais de 2014 com a seguinte pergunta: A educação básica pública e gratuita deve passar a ser responsabilidade do governo federal? E o resultado da consulta pública foi positivo. Encontramos para a proposta do plebiscito o respaldo de Gaventa (2004) quando afirma que há hoje um debate no mundo todo sobre a necessidade de revitalizar e aprofundar a democracia, pois se percebe um déficit democrático e uma perda de vitalidade da democracia.

Há no Brasil diversos canais de participação e deliberação: conselhos, orçamentos participativos, conferências, legislação participativa, audiências públicas, mecanismos deliberativos no interior de agências de regulação, entre outros. A adesão de um grande número de eleitores a esses mecanismos, afirma Gaventa (2004), indica que o país possui um grande potencial democrático, e por isso é possível perceber que hoje o Brasil é um exemplo de aprofundamento da democracia que vem se manifestando em reformas constitucionais, movimentos sociais e inovações políticas nesses últimos anos.

Se considerarmos a defesa que Oliveira (1999) faz de que a Educação Básica é importante para a mobilidade social e para a integração social, ou seja, a sua função [...]”no mundo atual extrapola a necessidade objetiva de formação para o trabalho stricto sensu” (OLIVEIRA, 1999, p.28), entendemos a proposta de Federalização da Educação Básica como uma forma de [...]”propiciar aos mais pobres e excluídos alguma forma de integração social. [...] “incentivando os indivíduos a procurarem-na como elevador social ou mesmo um passaporte para a vida” (OLIVEIRA, 1999, p.28). A amplitude do direito à educação legitimado pelo termo Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 [...] “foi uma conquista do movimento social organizado em defesa da educação pública, principalmente por sua atuação durante o processo constituinte”(OLIVEIRA, 1999, p.28).

Diante dessas questões encontra-se pertinência na discussão sobre cultura, política e participação social no âmbito das instituições democráticas, participação que se materializou a partir da Constituição Cidadã de 1988 e que no atual momento histórico é chamada para a construção de um novo sistema de ensino público brasileiro.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os condicionantes históricos e econômicos, é possível entender que a questão da educação torna-se um problema para a sociedade brasileira e para o governo à medida que se constata a necessidade e a importância de buscar soluções para os entraves, os problemas e as desigualdades educacionais. As disparidades regionais quanto à oferta de vagas e permanência de qualidade em todo o percurso escolar, os resultados das avaliações sistêmicas indicando o baixo rendimento dos alunos da Educação Básica brasileira, a carreira docente desprestigiada, os baixos salários, a insuficiência na formação inicial e continuada dos docentes são algumas das questões que apontam para a urgência da educação brasileira ser situada de maneira sólida na agenda governamental para construção de políticas públicas adequadas para a situação educacional de nosso país.

O objetivo principal desse artigo foi contribuir para o debate sobre a construção de políticas públicas voltadas para a federalização da Educação Básica como uma possível solução para o avanço da qualidade da educação brasileira. A pesquisa buscou compreender a proposta de federalização da educação básica e de seus condicionantes históricos, políticos, sociais e econômicos com a intenção de identificar os limites e possibilidades dessa proposta.

Foi possível perceber que a proposta de federalização da educação se constrói num cenário educacional em que vários processos de regulação permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e as escolas públicas brasileiras. Esses processos de regulação estão sob a égide do Governo Federal que estabelece políticas de financiamento e programas governamentais de forma ambígua, com sobreposição de ações e concepções distintas, a saber, gestão democrática que privilegia os espaços de participação e de deliberação, indicando os diversos atores educacionais como elementos importantes e necessários para a gestão administrativa e pedagógica das escolas, em contraposição à concepção gerencial dos processos de gestão que coloca em segundo plano a participação da comunidade escolar e da comunidade local nos destinos da escola.

Ao se considerar a proposta de descentralização da educação brasileira, em destaque a municipalização do ensino como um princípio do pacto federativo, identificamos problemas que surgem a partir do fato de que ocorre, na verdade, a desconcentração de ações educacionais, mas deveria ocorrer, de acordo com a proposta original, a descentralização que garantisse autonomia aos entes federados com o apoio da União no desenvolvimento de ações que fizessem diminuir ou erradicar as disparidades que são observadas no cenário educacional brasileiro.

A partir da Constituição de 1988 é que nosso país se movimenta no sentido de descentralizar recursos e serviços públicos. Embora essa tendência seja considerada irreversível por alguns autores, surge à proposta de Federalização da Educação Básica que aponta que esse nível de ensino seja de responsabilidade exclusiva da União. Seu idealizador e defensores apontam essa medida como simples, mas essencial para assegurar escolas de qualidade a todas as crianças brasileiras.

A proposta de Federalização da Educação Básica vem ao encontro da expectativa da sociedade de uma política de planejamento, financiamento e gestão da Educação básica que seja capaz de superar o que ocorre na atualidade: a transferência de competência de um ente federado para o outro, de imposições de lógicas que não resultam em mudanças concretas rumo ao objetivo maior de oferecer uma escola de

Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros. Ações pontuais que se traduzem apenas em apoio técnico e financeiro e que não resultam em mudanças significativas no cotidiano das escolas e de seus alunos.

Educação Básica de qualidade é um desafio que desde 1990 se apresenta como norteador para as políticas públicas educacionais, período em que ocorreu a Conferência Mundial de Educação para todos. A centralidade da Educação Básica, a partir desse período, passa ser a tônica de agências internacionais que buscam influenciar e consolidar junto aos países em desenvolvimento o argumento de que a Educação Básica é uma modalidade indispensável para a inserção dos trabalhadores nos processos produtivos próprios do capitalismo.

Percebe-se que a proposta de Federalização da Educação Básica se associa ao argumento de que a Educação Básica de qualidade é condição essencial não só para a participação no mercado de trabalho, como também para uma efetiva participação cidadã na sociedade atual. A proposta de federalização da Educação Básica vem ao encontro da constatação de que a pobreza, as desigualdades sociais e as grandes diferenças regionais são as maiores barreiras para a equidade social e o desenvolvimento de grande parte dos brasileiros. Há, portanto, uma expectativa de que o acesso a uma Educação Básica seja realmente um direito inalienável de todos os brasileiros, independente de sua origem familiar, do estado ou município onde vive.

A proposta de federalização da Educação Básica se constrói, portanto, num contexto bastante marcado pela ideologia nacional-desenvolvimentista que compreende a educação como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza no país. O pacto federativo que prevê que a oferta de Educação Básica no país deve ser partilhada entre os entes federados não teve força suficiente para superar as desigualdades regionais, étnico – raciais e socioeconômicas do país.

A Federalização da Educação Básica surge, portanto, num cenário de insatisfação dos brasileiros com a gestão da educação, com os baixos salários dos professores, com o processo de formação e seleção desses profissionais e dos indicadores que mostram o baixo desempenho de nossos alunos.

A falta de organicidade entre as políticas, ações e programas e o não atendimento ao regime de colaboração recíproca entre os entes federados abre margens para propostas como a da Federalização da Educação Básica que se traduz, sobretudo, no fato de que a realidade escolar brasileira excludente e seletiva é fruto de um hibridismo no plano das concepções e das práticas, originadas por um conjunto de ações contraditórias e centralizadas do governo federal.

A possibilidade que se estabelece, a partir da proposta de Federalização da Educação Básica, da população, por meio de um plebiscito, decidir sobre os rumos de nossa educação, vem ao encontro dos que consideram que a educação pode ser efetivamente repensada quando houver o fortalecimento da sociedade civil através do avanço nos mecanismos de participação social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394 -96). Diário Oficial da União, 20 de Dezembro de 1996.

BUARQUE, C. **Educação de qualidade para todos os brasileiros. Federalizar?** Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/federalizar\_cristovam.pdf. Acesso em 03 maio 2014.

CASSINI, S. (2010). **Federação e educação no Brasil: debates e tentativas de regulamentação do regime de colaboração pós-constituição de 1988**.

CURY, C.R.J. **A educação básica como direito**. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n.134, maio – agosto 2008.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100- Especial, p.921-946, out. 2007.

DOURADO, L.F. (org.) **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. 2 ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUTRA JÚNIOR, A.F.et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FALEIROS, V. de P. **Tecnologia e assistencialismo no capitalismo autoritário. O serviço social na previdência social dos anos 70**. . In: Léa Braga; Maria do Socorro Reis Cabral (orgs.). *Serviço social na previdência*. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAVENTA, J. Prefácio. Vera Schattan P. Coelho e Marcos Nobre (orgs.). In: **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

GOMES, F. G. **Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1492/1387>. Acesso em 22 fev. 2014.

JESUS, G. R. de. **Políticas públicas e condições da Educação Básica no Brasil: Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica à luz de fatores contextuais**. In: Célio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abadia da Silva (orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação – Brasília, Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 3 de julho de 2014.

OLIVEIRA, D.A. et al. **DOCUMENTO Por um Plano Nacional de Educação(2011 -2020) como política de Estado. Revista Brasileira de Educação.** V 16 n.47, maio – ago 2011.

PISA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso 28 fevereiro 2014.

**PLEBISCITOS e referendos.** Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/plebiscitos-e-referendos>. Acesso em 13 março 2014.

RABELO, V.B.G. **Participação social e segurança pública: os limites e possibilidades da política de prevenção social à criminalidade de Minas Gerais.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2013.

**SENADO pode votar proposta de plebiscito sobre federalização da educação básica.** Disponível em: <http://www.cristovam.org.br/portal3/noticias/170-super-manchete/5757-senado-pode-votar-proposta-de-plebiscito-sobre-federalizacao-da-educacao-basica-.html>. Acesso em: 13 março 2013.

SILVA, A. A. da. **O serviço Social na Previdência Social: entre a necessidade social e o benefício.** In: Léa Braga; Maria do Socorro Reis Cabral (orgs.).In: Serviço social na previdência. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, C. et AL. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, v. 8, número 16, p. 20 – 45, 2006.

TOZONI – REIS, M. F. de C. **Metodologias de pesquisa.** Curitiba: IESDE, 2006.

VALLE, B. de B. Reis do. **Políticas públicas em educação.** Curitiba: IESDE, 2005. 152 p.

## PADRÕES COMPORTAMENTAIS DE PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM NO

# ATENDIMENTO A PACIENTES FORA DE POSSIBILIDADES DE CURA

Helmuth Krüger<sup>13</sup>

Niquélen Bianca Miller França<sup>14</sup>

## RESUMO

O envelhecimento progressivo da população no Brasil está associado ao aumento da expectativa de vida que predis põem o homem a doenças crônico - degenerativas e o câncer. O objetivo principal da pesquisa é a obtenção de conhecimento acerca dos padrões comportamentais no atendimento a pacientes fora da possibilidade de cura (PFPC). Há o tácito entendimento de que a adoção de adequados padrões comportamentais, notadamente os relacionados à linguagem, gesticulação, toques físicos, postura e apresentação pessoal, possam contribuir no bem – estar dos pacientes e, assim, contribuir na elevação da qualidade de vida desses pacientes, bem como de seus familiares. Constituem a base teórica desta pesquisa conceitos da Tanatologia, os textos da Dra. Elizabeth Kübler-Ross, da Dra. Cecily Saunders. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa exploratória, tendo sido utilizado à análise de conteúdo de Bardin para obtenção dos resultados. A pesquisa foi desenvolvida no hospital clínico em Petrópolis-RJ. O questionário foi instrumento de pesquisa utilizado na primeira (estudo piloto) e segunda fase da pesquisa. A segunda fase contou com a participação voluntária de 22 profissionais de Enfermagem e 30 pelos pacientes fora da possibilidade de cura (PFPC) com condições cognitivas preservadas. Os resultados da pesquisa forneceram dados relevantes para elaboração de uma assistência desejável pelos PFPC durante o processo da morte e do morrer com qualidade.

Palavras-chave: padrões comportamentais; enfermagem; pacientes fora de possibilidades de cura; morte.

## 1. INTRODUÇÃO

13 Professor aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor titular aposentado da Universidade do estado do Rio de Janeiro, é coordenador do Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Orientador da Dissertação.

32 Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP/Rio de Janeiro); Professora da Universidade Castelo Branco (UCB/Rio de Janeiro). Doutoranda em Psicologia Social na Universidad –IESLA - Instituto de Educação Superior LatinoAmericano.



O envelhecimento progressivo da população na atualidade vem ocorrendo em virtude do aumento da expectativa de vida e da diminuição da taxa de mortalidade. Esta transformação demográfica atinge todos os países, pois pertencemos a uma sociedade em processo de envelhecimento suscetível a doenças crônicas - degenerativas e ao câncer, que não respondem mais aos tratamentos curativos e de reabilitação, mesmo com os avanços biotecnológicos da medicina. (LEHR, 1999 APUD PESSINI; BERTACHINI, 2014, p. 102).

Neste sentido, o paciente que recebe o prognóstico de fora de possibilidades de cura é encaminhado a uma equipe multiprofissional do serviço de cuidados paliativos (CP), com a finalidade primordial de controle da dor e do alívio do sofrimento. Portanto, a orientação geral para os profissionais que atuam em cuidados paliativos é de cuidar do paciente fora de possibilidades de cura (PFPC) e de seus familiares de forma integral, holística e humanística.

Esse processo de mudança demográfica, afirmado na Declaração de Brasília em 1996, como envelhecimento progressivo da população, une-se aos novos estilos de vida e a exposição a fatores nocivos à saúde, tais como o tabagismo, a exposição a raios solares, o sedentarismo, o consumo de álcool, a alimentação inadequada com a utilização de sal, ingestão de gordura e conservantes de forma indisciplinada, entre outros fatores, característicos do mundo contemporâneo, que predispõem o homem a doenças crônicas- degenerativas e ao câncer. INCA (2012).

De acordo com INCA (2016) a estimativa para o Brasil no período de 2016-2017, aponta para ocorrência de cerca de 600 mil casos novos de câncer. Excetuando-se o câncer de pele não melanoma (aproximadamente 180 mil casos novos), ocorrerão cerca de 420 mil casos novos de câncer. O perfil epidemiológico observado assemelha-se ao da América Latina e do Caribe, onde os cânceres de próstata (61 mil) em homens e mama (58 mil) em mulheres serão os mais frequentes. Sem contar os casos de câncer de pele não melanoma, os tipos mais frequentes em homens serão próstata (28,6%), pulmão (8,1%), intestino (7,8%), estômago (6,0%) e cavidade oral (5,2%). Nas mulheres, os cânceres de mama (28,1%), intestino (8,6%), colo do útero (7,9%), pulmão (5,3%) e estômago (3,7%) figurarão entre os principais.

Assim, diante do quadro descrito acima se torna evidente a necessidade de terapias voltadas para arte do cuidar aliada ao conhecimento científico, com a finalidade de proporcionar o alívio do sofrimento relacionado à doença, quando o paciente é direcionado ao CP, pois se trata de uma abordagem teórica e prática que promove qualidade de vida aos pacientes e seus familiares, sendo um tratamento preconizado pela OMS (2002).

O Padre, Filósofo Pessini (2009) lembrou a afirmativa da Dame Cicely Saunders, que o sofrimento humano somente é intolerável se ninguém cuida dele, e que a ajuda mútua é fundamental no adeus final. Surge então uma relação de integração entre os profissionais de enfermagem e os pacientes, pois esses profissionais da saúde se propõem a cuidar de PFPC com ciência e dignidade.

Destarte, em face da importância do tema e de suas bases conceituais, o problema de pesquisa passou a ser o seguinte: Identificação dos padrões comportamentais de profissionais de enfermagem e de PFPC aplicáveis em cuidados paliativos.

A relevância deste estudo decorre do impacto dos CP na qualidade de vida dos pacientes e seus familiares em face de doenças incuráveis, e a prevenção e o alívio do sofrimento com o emprego de cuidados técnicos e desejáveis pelos PFPC. Dessa forma, o trabalho terá uma relevância de cunho



Social, a contribuição na promoção do bem-estar de PFPC e de seus familiares, bem como o Profissional, considerando o aproveitamento dos resultados desta pesquisa na formação e no treinamento de profissionais de enfermagem no atendimento a PFPC.

Outro aspecto a considerar diz respeito aos padrões comportamentais a serem adotados pelos profissionais de enfermagem, objeto desta pesquisa. Lembra-se, porém, que já foram elaborados listas de procedimentos técnicos, como se observa em manuais de cuidados paliativos. No entanto, tais listagens contêm procedimentos técnicos e condutas a serem adotados, sem considerar o contexto sociocultural e as condições particulares dos pacientes.

Este artigo, parte da dissertação de Mestrado de um dos autores (14), teve como objetivos a identificação empiricamente dos padrões comportamentais adequados ao atendimento de PFPC, bem como a Contribuição do profissional de enfermagem para amenizar o sofrimento de PFPC, mediante o conhecimento de crenças e padrões comportamentais adequados ao atendimento de PFPC e seus familiares e ou cuidadores.

## 2. SOBRE A MORTE E O MORRER – TEMOR DA MORTE

Estou me preparando para fazê-lo. E esse preparar-me só significa ter o valor e a lucidez necessários para poder olhar nos olhos a morte, para abandonar o medo e o assombro ante o definitivo silêncio e a definitiva incerteza. (Victor Paz Otero, La agonia. De Bolívar, El amor y La muerte)

A morte é definida e interpretada de várias formas por filósofos, cientistas, padres e outros estudiosos, segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2000): 1- Falecimento, fato constatável que ocorre na ordem das coisas naturais; 2- Como início de um ciclo de vida, com a imortalidade da alma; 3- Como fim do ciclo de vida, repouso ou cessação das preocupações da vida; 4- Como possibilidade existencial implica que a morte é um acontecimento particular, situável no início ou término de um ciclo de vida do homem, mas uma possibilidade sempre presente na vida humana.

Assim sendo, as civilizações que nos antecederam tinham a morte como ponto central de suas preocupações, comemorações, ações, crenças e atitudes. Sendo assim, a Tanatologia tem sua origem no idioma grego na união dos radicais Thanatos e Logos que significa o estudo da morte. Na mitologia grega, Thanatos era uma entidade masculina, representativa da morte. Filho da noite e irmão do sono era constantemente representado com asas, tendo nas mãos uma foice, uma urna cujo conteúdo provável era de cinzas e uma borboleta, como esperança de uma nova vida. Fischer (2007).

A Tanatologia é uma área multidisciplinar, envolvendo os profissionais de saúde, filósofos, religiosos e trabalhadores voluntários no campo da saúde, que se reúnem para a troca de experiências, conhecimentos e crescimento pessoal. Essa diversidade evidencia a importância do estudo da morte para as atividades de valor para com a vida e a morte em respeito à preservação da humanidade.

Neste sentido, a morte é evento biológico que encerra a vida em um determinado tempo por vários motivos e faz parte de um processo social constituído de relações humanas. Todos começam a morrer exatamente no dia em que são concebidos e nenhum outro acontecimento é capaz de desencadear um conjunto de sentimentos e emoções no ser humano, e também de reunir pessoas, famílias, sociedades e nações em torno da comoção da perda ou pelo sofrimento demonstrado pela pessoa que está morrendo.

A morte é uma etapa da nossa existência com a qual temos que conviver. Podemos conviver melhor ou pior com ela, aceitar a sua inevitabilidade, mas não podemos fugir de tal fato tão comum para todos os seres. O fato é que a morte é uma certeza única, esquecida por boa parte da sociedade que teima em ver a morte como um evento artificial, inesperado e injusto. Sobretudo, não há nada menos exclusivo do que morrer, bem como justo, é para todos. Nem nada que perpassasse mais a humanidade do que o sofrimento de uma perda.

No entanto, Becker (2013) explica, que segundo Freud, o inconsciente não conhece a morte ou o tempo nos seus recessos orgânicos físico-químicos mais íntimos, o homem se sente um ser imortal, apesar de estar rodeado de fatos e mensagens que indicam a presença constante da morte. Sendo assim, uma das motivações básicas do comportamento humano é a necessidade de controlar a angústia perante o temor da morte. Acerca deste assunto, Freud (1915 apud Becker, 2013, p.20) descreve que:

O narcisismo que faz com que, nas guerras, homens continuem marchando até serem atingidos por tiros à queima-roupa: no fundo do coração, o indivíduo não acha que ele vai morrer, apenas sente pena daquele que está ao seu lado. “A explicação de Freud para isso era de que o inconsciente não conhece a morte ou o tempo: nos seus recessos orgânicos físico-químicos mais íntimos, o homem se sente imortal”.

Qualquer que seja nossa indagação, resposta ou atitude ante nossa condição mortal, a morte nos alcança em algum momento de nossa existência, e ninguém está a salvo de morrer, independentemente do quanto cuidemos de nossa saúde física e mental, a finitude chega democraticamente e sem distinção.

O médico tanatólogo Evaldo A. D’Assumpção (2011) descreve o temor da morte como essencial à nossa vida. É por causa desse temor que nos encontramos vivos, é uma reação instintiva que nos afasta de uma situação de perigo. O medo do processo de morrer pode ser traduzido pelo medo da maneira pela qual a morte acontecerá, porque esta pode vir acompanhada de dor, de sofrimento físico, de situações degradantes para os familiares, da falta de autonomia e da dependência de terceiros. Alguns fatores que podem gerar o temor da morte segundo médico tanatólogo D’Assumpção (2011) são:

- a) Ninguém pode ter controle sobre a morte - podemos tentar controlar e modificar tudo na vida, mas morte é inevitável.
- b) Eterna juventude - a cultura ocidental, capitalista e consumista visualiza os jovens belos, fortes e imortais e sempre.
- c) Progresso – valor primordial nas culturas capitalistas, sinônimo de velocidade com tecnologia de ponta, o oposto da morte, que é uma aparente parada.
- d) Pragmatismo – a sociedade contemporânea é movimentada com base no valor prático do objeto. No entanto, a finitude só tem representação real quando se pensa na herança, nas burocracias dos funerais e seus reais valores pelos serviços de enterrar o defunto.
- e) Consumismo e materialismo – a morte é a mestra da vida e nos leva a questionar o porquê do consumismo exagerado das sociedades ditas como fluidas, onde tudo é descartável. É bem verdade que o morto não consome nada, o que torna a morte inimiga do consumismo, e porquanto deve ser temida e rejeitada.
- f) Apego – é o sentimento de posse, de ser dono de alguém ou alguma coisa, e ninguém é



dono de nada nem da própria vida. Pode-se dizer que o maior problema para o ser humano, especialmente nas sociedades ocidentais é o apego ao outro, e não aceitar que o tempo passa e que tudo muda.

g) Tecnologia médica – a obstinação terapêutica para o prolongamento da vida. O enfermo fica afastado de seus familiares, em um ambiente frio e sob os cuidados de profissionais de saúde armados pela tecnologia, e com a resignação de manter a vida e abominar a morte, pois ela poderá significar o fracasso de seus esforços profissionais.

Estudando o temor da morte, D'Assumpção (2011, p.103), propôs o seguinte ciclo de tarefas interligadas, que permitem entender essa emoção:



O temor frente à morte é um sentimento natural e necessário para que sejamos prudentes frente a perigos que possam prejudicar a nossa vida. Como menciona Joanna de Ângelis, conhecida na fé católica como Santa Clara de Assis (1194-1253), após sua canonização pelo papa Alexandre IV, em várias de suas obras, ela observa que o medo da morte resulta do instinto de conservação que trabalha a favor da manutenção da existência humana.

Franco (2013) aponta que existem pessoas que têm tanto medo do instante da morte, que se matam para não esperá-la. Ou às vezes o medo da morte é de tal grau que a pessoa passa a temer o envelhecimento, recorrendo a todas as formas de tratamentos para manter uma aparência jovem a qualquer custo em prol da ditadura da beleza, muito valorizada em sociedades contemporâneas.

Segundo Fromm (1976), o temor da morte refere-se, à perda dos bens materiais e ao sentido de segurança conquistado durante toda a vida. Assim, quanto mais apegado o ser humano for ao ter do que ao ser, mais medo da morte ele terá na convivência em sociedades contemporâneas.

Kübler E. Ross (2012) assegura que a morte é apenas uma abertura da vida para outra existência. A psiquiatra enfoca que viver realmente é exercitar o que se gosta de fazer de forma autêntica e, principalmente,



praticar a mais complexa das lições: o amor.

Dessa forma, Kübler E. Ross nos conduz a uma busca constante de uma ou várias estratégias para lidar com o processo de morte e morrer, bem como para humanização e sensibilização do ser perante a pessoa que no momento encontra-se sem possibilidades de cura. Pois a morte pode trazer uma disposição altamente criativa para aqueles que procuram compreendê-la perante o vasto universo do medo desconhecido, da dor infinita, da solidão, da perda gradativa do corpo, do controle pessoal e da própria consciência.

Nesta perspectiva, a introdução dos cuidados paliativos na prática dos profissionais em enfermagem torna-se uma tarefa árdua, até mesmo para os especialistas. Pois para desenvolver a arte e a técnica do cuidar que envolva padrões comportamentais do cuidado digno, ético e humanístico para com os PFPC, é preciso serenidade diante do processo de morte e morrer tanto pelo paciente, e seus familiares, bem como os profissionais da saúde, em especial os profissionais de enfermagem.

Vale ressaltar que o profissional de saúde que recebe uma formação acadêmica tecnicista é sempre desafiado e limitado pela morte, mediante a sua limitada compreensão do processo de morte e morrer dos pacientes sob seus cuidados, principalmente, os PFPC em cuidados paliativos.

### 3. ATITUDES DIANTE DO PROCESSO DE MORTE

O tempo de morrer tem um valor. Acompanhar esse tempo exige uma aceitação diante do inelutável, do inevitável, que é a morte. Isso implica o reconhecimento de nossos limites humanos. Seja qual for o amor que sintamos por alguém, não podemos impedi-lo de morrer, se esse é o seu destino. Também não podemos evitar certo sofrimento afetivo e espiritual que faz parte do processo de morrer de cada um. Podemos somente impedir que essa parte de sofrimento seja vivida na solidão e no abandono; podemos envolvê-la de humanidade.

(Hennezel, 1995)

A psicologia descreve a atitude como um comportamento habitual que se verifica em circunstâncias diferentes. As atitudes que determina a vida psíquica de cada pessoa são representadas pelas reações repetidas no seu cotidiano, representadas como uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento, a uma concretização de uma intenção ou de um propósito. Dorsch et al. (2009)

De acordo com Canut et al. (2000) as atitudes são formadas por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental, que tendem a ser coerentes entre si e com o objeto. Assim, a pessoa poderá estabelecer relações saudáveis com os outros, a partir da capacidade de autoanálise, da avaliação das suas atitudes e da coerência dos componentes cognitivos. O autor ressalta que, de modo geral, uma pessoa não pode ajudar outra pessoa a expressar os seus valores sem antes ter feito suas reflexões sobre seus próprios valores, bem como o ser humano pode expressar valores, crenças e opiniões por meio das suas atitudes, influenciando, no caso dos profissionais de enfermagem na sua conduta no atendimento a PFPC.

Ariès (2012) descreve atitude diante da morte como um fenômeno absolutamente inaudito a partir de 1930, ou seja, a morte familiar do passado vai apagar-se e desaparecer, torna-se um objeto de interdição nas sociedades modernas. Morre-se no hospital, o moribundo não tem mais o direito de morrer em casa, junto de seus familiares e amigos. Então a morte do homem é resumida a rotina de procedimentos técnicos como, o correto preenchimento do atestado de óbito pelo médico e o preparo do

corpo para o funeral pela equipe de enfermagem. Ariès (2012) observa que:

Todas essas pequenas mortes silenciosas substituíram e apagaram a grande ação dramática da morte, e ninguém mais tem forças ou paciência de esperar durante semanas um momento que perdeu parte do seu sentido. Hoje, a iniciativa passou da família, tão alienada quanto o moribundo, ao médico e à equipe hospitalar. São eles os donos da morte, de seu momento e também de suas circunstâncias.

Os séculos XIX - XX são marcados com o luto dos sobreviventes que não aceitam a própria morte e nem a morte do outro. Esse sentimento de caráter religioso, próprio da época contemporânea, é a origem do culto aos túmulos e os cemitérios. Assim, nas sociedades industriais, as atitudes frente os ritos dos funerais modificaram-se no decorrer dos séculos. As manifestações de luto com roupas escuras, a dor demasiadamente visível, não inspiram pena, mas sim um sentimento de repugnância; é um sinal de perturbação mental ou de má-educação, tornando-se mórbido perante aos demais. O único recurso é o luto solitário e envergonhado, como chorar quando não houver ninguém por perto. Parkes (1998).

Neste contexto, podemos citar como exemplos de pessoas com atitudes perante o PFPC e seus familiares em CP, a psiquiatra suíça Elisabeth Kübler-Ross com uma atitude de mudança nos estudos na área da Tanatologia, a partir dos trabalhos humanísticos com PFPC e a médica Dame Cicely Saunders, a fundadora do moderno hospice St. Christofer apresentou uma atitude voltada para o trabalho humanizado em conjunto com o ensino e a pesquisa, em prol de uma assistência de qualidade aos pacientes fora de possibilidades de cura. Pois, o hospital St. Christofer ainda hoje é considerado um modelo padrão para os estudantes e no atendimento dos PFPC, com uma filosofia que valoriza o ser humano na sua integralidade e toma como base a expressão “dor total”, que inclui, além da dor física, a dor mental, social e espiritual. Pessini (2009).

#### **4. PADRÕES COMPORTAMENTAIS DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM APLICADOS NO ATENDIMENTO A PFPC EM CUIDADOS PALIATIVOS**

*O sofrimento somente é intolerável quando ninguém cuida.  
Dame Cicely Saunders. Pessini(2009)*

A palavra padrão vem do latim patronus, no sentido de modelo a ser seguido, de pater que significa pai, e outros significados como regras de execução de um produto, normas, escalas, modelo oficial de medida, modo regular ou lógico de agir em determinada situação. E o termo comportamento deriva do latim comportare que significa transpor coisas para o mesmo lugar. Assim, o comportamento pode ser observado como a reunião de gestos e palavras, pois os seres humanos realizam ações e reações envolvendo o modo de pensar, falar, agir, sentir, querer, vestir, comunicar, configurando a conduta de cada pessoa em sociedade. Destarte, os padrões de comportamento são uma maneira de agir com posturas semelhantes diante de situações que se repetem em vários contextos da vida. Perissé (2010).

Dessa forma, estabelecer um padrão de comportamento ético e sistematizado de trabalho para os profissionais de enfermagem é de extrema relevância para o bom funcionamento institucional e, principalmente, na manutenção da qualidade da assistência prestada. Porém, o ato cuidar de outro ser

humano é um universo de complexidade e de possibilidades, em que nem sempre o padrão determinado é o mais adequado às reais necessidades do paciente naquele momento. Portanto, cabe ao profissional de enfermagem ter sensibilidade para perceber a situação e sempre que possível utilizar o bom senso para criar a melhor forma de adaptação ou de exclusão dos padrões comportamentais instituídos aos vários fatores internos e externos relacionados ao cuidar do paciente e de seus familiares.

Segundo a definição da OMS, revista em 2002, Cuidado Paliativo é uma abordagem que promove a qualidade de vida de pacientes e seus familiares que enfrentam doenças que ameacem a continuidade da vida, por meio da prevenção e do alívio do sofrimento. Requer identificação precoce, avaliação e tratamento da dor, bem como de outros problemas de natureza física, psicológica, psicossocial e espiritual. Nesse sentido, o conceito de paciente fora de possibilidades terapêuticas fica até certo ponto superado, pois sempre haverá um procedimento, um medicamento ou uma abordagem terapêutica capaz de aliviar a dor, proporcionando conforto ao paciente com uma doença considerada incurável até o final de sua vida.

## 5. METODOLOGIA

O estudo teve uma abordagem qualitativa, baseada na análise de conteúdo, mediante a realização de entrevistas com aplicação de Questionários para profissionais de enfermagem e PFPC na primeira e segunda fase da pesquisa.

A pesquisa foi iniciada mediante o parecer nº 1.025.397 favorável do Comitê de Ética da UCP-Plataforma Brasil, bem como a obtenção dos dados da pesquisa ocorreu somente perante a leitura, assinatura e entrega da cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme as normas da Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012 para cada participante da pesquisa. O critério de inclusão e exclusão para os participantes foram pautados no perfil de atendimento e acolhimento dos PFPC, assim como as condições cognitivas dos pacientes para responderem as perguntas propostas.

O cenário da pesquisa foi no Hospital clínico no município de Petrópolis-RJ – com 210 leitos separados com alas femininas e masculinas, em quatro andares e os dados foram coletados no período de 16/04 – 30/06.

Amostra da pesquisa foi obtida na primeira fase mediante a entrevista com cinco profissionais de enfermagem, e oito PFPC. O questionário foi constituído por seis perguntas abertas, com indagações sobre a vida, a morte, o cuidado e a postura do profissional de enfermagem.

Assim, a segunda fase foi realizada com a participação de 30 PFPC e 22 profissionais de enfermagem ( técnicos e enfermeiros) a partir dos dados coletados na pesquisa-piloto. Dessa forma, o questionário foi composto por dezoito perguntas para Profissionais de enfermagem e quinze perguntas para PFPC, pontuando os seguintes temas - crença dos profissionais sobre a importância da inclusão de uma disciplina CP nos cursos técnicos e bacharelados em enfermagem e os padrões comportamentais, como: a postura, o tom de voz, a expressão facial, a posição perante o PFPC durante as conversas, o olhar, o toque, o relacionamento com os familiares. A última pergunta indagou sobre o pensamento do profissional e do PFPC sobre a morte.

A análise de dados foi realizada a partir da avaliação da relevância dos dados da pesquisa relativos à formação profissional e às crenças dos participantes, em ambas as fases, foi feita segundo o seguinte critério: de 0 % a 33% : pouco significativo; de 34% a 66%: medianamente significativo e de 67% a

100%: muito significativo.

## 6. RESULTADOS

Os resultados finais da pesquisa, considerando crenças, combinadas a padrões comportamentais, que foram classificados segundo o critério percentual como muito significativos (67% a 100%) e medianamente significativos (34% a 66%) para os profissionais de enfermagem e PFPC. Os quadros 1 e 2 apresentam os resultados obtidos junto a profissionais de Enfermagem.

Quadro 1. Crenças e Padrões comportamentais muito significativos para profissionais de Enfermagem (67% a 100%).

Crenças e padrão comportamental	Percentuais %
Estabelecimento do olhar- de frente	73%
Posição para conversa- de frente	77%
Realização de curso ou treinamento sobre o tema morte	80%
Toque nas mãos	90%
Desejo de realizar o curso de CP	95%
Significado do olhar- expressão de sentimentos	95%
Introdução da disciplina CP em curso de Enfermagem	100%
Uso de uniforme	100%

Quadro 2. Crenças e padrões comportamentais medianamente significativos para profissionais de Enfermagem (34% a 66%).

Crenças e padrão comportamental	Percentuais %
Expressão facial denotando atenção	41%
Relacionamento com familiares- respeitoso	59%
Tom de voz- suave	64%
Como cuidar e conversar de forma agradável	64%

Dessa pesquisa os 30 PFPC que concordaram em responder o questionário apresentavam diagnósticos de diferentes doenças crônico degenerativas e o câncer, porém, todos com as faculdades cognitivas preservadas.



Para os PFPC foram utilizados os mesmos percentuais muito significativos (67% a 100%) e medianamente significativos (34% a 66%), as quais se encontram nos quadros 3 e 4, apresentados a seguir.

Quadro 3. Crenças e Padrões comportamentais muito significativos para PFPC (67% a 100%).

<b>Crenças e padrão comportamental</b>	<b>Percentuais %</b>
Toque nas mãos durante as conversas	69%
Sensação no momento do cuidado- constrangimento	70%
Estabelecimento do olhar- de frente	80%
Uso de uniforme pelos profissionais de enfermagem	87%
Sensação após a entrevista – confortável	87%
Significado do olhar- expressão de sentimentos	90%
Sensação ao receber o cuidado e/ou medicamento- agradecido	93%
Postura dos profissionais de enfermagem desejada- acolhedora e técnica	93%

Quadro 4. Crenças e padrões comportamentais medianamente significativos para PFPC (34% a 66%).

<b>Crenças e padrão comportamental</b>	<b>Percentuais %</b>
Sentimento diante da morte- sem medo	47%
Tom de voz desejado- suave	50%
Posição para conversas- de frente	53%
Expressão facial desejada dos profissionais- atenção	56%
Temas diversos para conversas	57%
Sensação de estar na condição de PFPC- pouco confortável	64%

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura revisada foi o fundamento para pesquisa empírica. Dessa pesquisa participaram 52 pessoas, sendo 22 técnicos de Enfermagem e 30 PFPC, números considerados satisfatórios para obtenção



do conhecimento acerca dos padrões de conduta no atendimento a PFPC em cuidados paliativos e, aplicáveis pelos profissionais de Enfermagem durante o cuidado diário.

Entendemos que os resultados da pesquisa aqui apresentados poderão orientar o profissional de Enfermagem no atendimento a pacientes submetidos a cuidados paliativos. É claro que estes dados deverão ser tomados para uma orientação geral, devendo-se sempre atentar para especificidade de cada caso particular e tentar corresponder da melhor forma possível as demandas e necessidade de cada paciente.

Na realização desta pesquisa foram tomados todos os cuidados técnicos possíveis, dentre eles, a permanente busca de um ambiente de pesquisa que respeitasse o desejo dos pacientes, que buscaram, nessa oportunidade, expressar sua ansiedade e suas carências de atendimento profissional. Foi concedido a cada participante, notadamente aos pacientes, o tempo necessário para refletir acerca de cada item do questionário, a fim de que lhes fosse possível apresentar respostas mais consentâneas com suas experiências pessoais. Vale ressaltar que todos os pacientes entrevistados faleceram ao longo de um ano após a realização da pesquisa.

Na situação limite em que os PFPC se encontram, a melhor alternativa é o cuidado humanizado e holístico, sempre como uma conduta atenta, confortadora, acolhedora e competente.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNONO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Ariès, P. A história da morte no ocidente: da idade média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CADERNOS CREMESP - **CUIDADO PALIATIVO** / Coordenação Institucional de Reinaldo Ayer de Oliveira. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977). 2007

BECKER, Ernest. **A negação da morte: uma abordagem psicológica sobre a finitude Humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CANUT, Maria Terese, et al. **Enfermería psicossocial Y salud mental**. Série de Manuais de Enfermagem, Espanha, 2000. Recuperado em [www.forumenfermagem.org/](http://www.forumenfermagem.org/)

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo A. **Sobre o viver e o morrer: manual de tanatologia para os que partem e os que ficam**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPE, K.H. **Dicionário de Psicologia** Dorsch. Petrópolis: Vozes, 2009.

FISCHER, J.M. K.; et al. **Manual de tanatologia**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

FRANÇA, Niquélen B. Miller. **Crenças e padrões comportamentais profissionais de Enfermagem no atendimento a pacientes fora de possibilidades de cura**. Petrópolis: (Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Petrópolis, 2016.

FRANCO, D. P. **O Homem Integral- pelo espírito Joana de Angelis**. 21. ed. Salvador: Leal, 2013.

FROMM, E. **Psicanálise da Sociedade Contemporânea**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **A situação do câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2006. [www.ministériodasaude.gov.br](http://www.ministériodasaude.gov.br)

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do câncer. **Ações de enfermagem para o controle do câncer: uma proposta de integração ensino-**

**serviço.** Atual. Amp. Rio de Janeiro: INCA, 2012. [www.ministeriodasaude.gov.br](http://www.ministeriodasaude.gov.br)

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. **Incidência do câncer no Brasil.** Rio de Janeiro: INCA, 2016. [www.inca.gov.br](http://www.inca.gov.br)

HENNEZEL, M. **La Mort Intime.** Paris. Robert Laffont.1995. Recuperado em <https://books.google.com.br/>

KÜBLER E. Ross. **Sobre a morte e o morrer.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PARKES, C. M. Luto- **Estudos Sobre a perda na vida adulta.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens: Considerações etmológicas.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PESSINI, Léo. Distanásia: **Até quando investir sem agredir?** Revista Bioética. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, (Vº4 n.1), pp.394-357.2009.

PESSINI, L. & BERTACHINI, L.(orgs). **Humanização e Cuidados paliativos.** São Paulo (SP): Edições Loyola, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **National cancer control programmes: policies and managerial guidelines.** 2. ed. Geneva: World Health Organization, 2002.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*James Madison de Carvalho<sup>15</sup>*

## RESUMO

O presente artigo surge da necessidade de levantar discussões a partir da apreensão das Representações Sociais dos profissionais que compõem o contexto escolar do qual se inserem os adolescentes em conflito com a Lei, tendo em vista que no imaginário coletivo encontram-se presentes concepções negativas que veem esses adolescentes infratores como objeto de discriminação e estigmatização, dificultando o processo de ressocialização. Nesse sentido, toma-se como base a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, que visa compreender as teorias do senso comum a respeito de objetos específicos, permitindo um melhor entendimento do conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social (profissionais da educação) a um objeto (adolescentes em conflito com a Lei), bem como aos comportamentos relativos a este objeto. A criminalidade juvenil está crescendo de forma alarmante, da mesma forma o aumento de adolescentes em conflitos com a Lei cumprindo algum tipo de medida socioeducativa, principalmente a internação, o que gera um déficit de vagas nas instituições correccionais. O presente artigo se dirige para essas e outras questões, com o propósito de indicar as bases e as linhas gerais acerca do tema, sob a égide da Teoria das Representações Sociais, sem pretender, contudo, resolver ou esgotar a problemática implicada.

Palavras-chave: Representação Social; Educação; Adolescentes;

---

15 Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorando em Psicologia Social na Universidade J. F. Kennedy (UK) em Buenos Aires – AR.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a prática de atos infracionais na sociedade brasileira vêm apresentando um crescimento significativo, conseqüentemente, a problemática que envolve os adolescentes em conflito com a Lei tem sido amplamente discutida e evidenciada pela literatura como um fenômeno social constituído a partir dos processos de exclusão social e educacional. Parte-se da necessidade de se obter uma maior compreensão dessa realidade social para uma possível mudança quanto à promoção de políticas públicas nas escolas como meio de divulgação e conscientização.

No que se refere à ressocialização e a educação de adolescentes autores de atos infracionais, a Lei nº. 8.069/1990, que ficou conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente e também como ECA, prevê a aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes, no entanto, a ressocialização a partir de sua aplicação encontra-se comprometida, devido a fragilidade das políticas públicas no cumprimento do ECA.

É possível conhecer e compreender as práticas pedagógicas dos educadores que prestam assistência educacional aos adolescentes em conflito com a Lei e auxiliar nos processos de formulação de políticas públicas, visando à inserção e manutenção deles nas instituições educacionais, enquanto espaço de ressocialização, capaz de educar e transformar a vida desses adolescentes, contribuindo para diminuição da sua situação de risco.

A delinquência juvenil, inserida dentro do contexto da adolescência, vem a ser um fenômeno específico e agudo de desvio e de inadaptação do jovem, que indica, na maioria das vezes, distúrbios familiares, carências, sentimento de exclusão, conflitos, necessidades e contradições típicas em uma fase da vida cuja peculiaridade é sua definição negativa: o ser humano é adolescente quando não é mais criança, nem adulto (MENDES, 2011).

Antes do ECA, as medidas aplicadas aos adolescentes em conflito com a Lei objetivavam, sobretudo, sua proteção, tratamento e cura, como se eles fossem portadores de uma patologia social tornando-se, portanto, serem deficientes ao tratar dos desvios infanto-juvenis.

Uma das grandes conquistas da Constituição de 1988 foi a criação das condições necessárias para a elaboração Lei nº. 8.069/1990, rompendo com a doutrina da situação irregular para aderir à doutrina da proteção integral, na qual toda criança ou adolescente é considerado sujeito de direito e, portanto, merecedor da proteção do Estado.

Os adolescentes em conflito com a Lei, que foram submetidos ao regime de semiliberdade podem e devem, por obrigação judicial, frequentar instituições escolares e cumprir medidas socioeducativas. Compreender as concepções dos educadores a respeito da adolescência é fundamental, na medida em que tais concepções podem ser orientadoras de suas práticas cotidianas na relação com o adolescente.

O problema da delinquência juvenil decorre, em grande parte, do abandono do menor por famílias economicamente mal situadas, das condições sub-humanas de habitação nas favelas onde vivem e, principalmente, da falta de planos descentralizados de emprego de recursos governamentais.

A instituição escolar institui fronteiras sociais. A classificação escolar constitui um ato de ordenação, uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva. A ação do sistema escolar é resultante de ações ordenadas de acordo com a ordem objetiva. Jovens em liberdade assistida que na maioria possuem

uma família desestruturada, estariam constantemente ligados a casos de violência.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) permite articular o social e o psicológico em um processo dinâmico, objetivando a compreensão do pensamento social a partir dos mecanismos presentes na elaboração social do real, articulando o indivíduo como parte do processo duplo onde as Representações Sociais orientam suas ações de forma paralela às modificações sofridas pelo tempo e acontecimentos, permeando seus processos cognitivos e práticas sociais. As Representações Sociais são formas de conhecimento do mundo, socialmente elaboradas e compartilhadas, que permitem dar sentido a fatos novos ou desconhecidos, contribuindo para processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976).

A Teoria das Representações Sociais é responsável por dar significado e coerência ao universo vivido, servindo assim como base das atitudes dos indivíduos. Considera-se que as Representações Sociais, enquanto um sistema de interpretação capaz de conduzir a relação com o mundo e com os outros, são capazes de orientar e organizar as condutas e comunicações sociais (MOSCOVICI, 1961/1978).

As Representações Sociais têm ainda como característica a apresentação de um conjunto de significados que resistem às mudanças. Esta estrutura possui uma parte que é um agrupamento de elementos compostos de certas regularidades, as quais são resistentes às transformações pequenas, imediatas e que fazem parte do contexto, e outra capaz de se adaptar facilmente às alterações cotidianas do meio, ou seja, às alterações que ocorrem no contexto social mais imediato (JODELETE 2001).

Um fator importante na Teoria das Representações Sociais é a comunicação social, pois esta determina e possibilita a formação das Representações Sociais e dos pensamentos sob os aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos. A comunicação também serve para liberar os sentimentos difusos suscitados para situações coletivas ansiogênicas ou mal toleradas, como por exemplo, os boatos que surgem do imaginário coletivo a partir das crises ou conflitos intergrupais (JODELET, 2001).

As Representações Sociais também podem surgir como expressão cultural remetendo a processos de difusão de códigos coletivos que servem para interpretar as experiências dos indivíduos em sociedade. Em suma, a importância da comunicação pode ser compreendida a partir da transmissão de linguagem (já carregada de representações); pelos aspectos estruturais e formas de pensamento social, que possibilita processos de interação, influência, consenso e polêmica; e para forjar a Representação Social que orienta a vida prática e afetiva dos grupos.

Por isso, tal teoria possibilita apreender as concepções dos profissionais da educação acerca dos adolescentes em conflito com a Lei, pois ao tomar uma representação como algo que é elaborado de forma coletiva, a partir das trocas e práticas dentro de um contexto histórico, pode-se supor que a representação é responsável por fornecer os subsídios para os julgamentos e as atitudes, sobretudo, para a prática pedagógica.

## 2. CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma etapa da vida considerada por muitos como uma fase difícil, de rebeldia e muitos conflitos. No entanto, necessita-se considerar as inúmeras transformações sociais, biológicas e psicológicas desta etapa do desenvolvimento humano, que orienta o amadurecimento e o início da vida adulta.



## 2.1. Conceitos e definições sobre Adolescente

Embora a adolescência tenha sido reconhecida no começo do século XX, já no século XV havia as primeiras tentativas para descrever essa fase da vida. Autores como Cole e Cole (2003) apontam que o filósofo Aristóteles já descrevia indivíduos nesse período da vida como sendo insaciáveis e dominados por paixões e impulsos.

Mesmo com esses primeiros esclarecimentos acerca dos adolescentes, essa fase da vida somente passou a ter notoriedade a partir dos estudos de desenvolvimento realizados por Stanley Hall (Psicólogo e educador norte-americano, pioneiro, nos Estados Unidos, no estudo do desenvolvimento da criança e da psicologia educacional) que, nas suas investigações, debruçou-se também sobre os problemas da criança e do adolescente em três aspectos: conflitos com os pais, perturbações de humores, comportamentos de risco. Em 1904, lançou tendência de caracterizar a fase como um período marcado por conflitos e perturbações, onde emerge a sexualidade (OZELLA, 2002).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), considerando-se o critério cronológico, estabeleceu a adolescência como a etapa vivida dos 10 aos 19 anos de idade. No mesmo critério, para a Organização das Nações Unidas (ONU), os adolescentes são aqueles que estão na faixa dos 15 aos 24 anos. Para a ONU, este critério cronológico é mais voltado às questões políticas e estatísticas. No Brasil, de acordo com Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, adolescente é a pessoa de 12 a 18 anos de idade com excepcionalidade, até os 21 anos (BRASIL, 1990). Assim, o presente artigo, para melhor compreensão, pauta-se na Lei brasileira conhecida como ECA, adotando como critério cronológico para adolescentes, as idades entre 12 e 18 anos.

## 2.2. Adolescência: normatividade e conflitos

Na teoria do desenvolvimento de Erikson (1976), considera-se o aspecto sociocultural, no entanto, permeia ainda por um desenvolvimento normativo e caracterizado por crises. Desta forma, classificou-se o desenvolvimento psicossocial em oito etapas (1. Confiança básica x desconfiança básica; 2. Autonomia x vergonha e dúvida; 3. Iniciativa x culpa; 4. Diligência x inferioridade; 5. Identidade x confusão de identidade; 6. Intimidade x confusão de identidade; 7. Intimidade x isolamento; 8. Integridade x desespero), onde cada uma é marcada por condições opostas, ou seja, o indivíduo alcança a virtude quando concluída a elaboração efetiva da crise. Delimitada pela confusão de papéis e de identidade, a adolescência se encaixaria na quinta crise. Atribuindo-se a esse autor, a institucionalização da adolescência, uma vez que a caracterizou como uma fase especial no processo de desenvolvimento humano.

As explicações psicanalíticas de adolescência, trazem uma abordagem voltada para os conflitos vividos nessa época da vida. Essa passagem implica na busca pela identidade, tendências à separação progressiva dos pais, agregar-se a grupos, inconstância de humor, desorientação temporal, atitudes sociais de reivindicar, agindo de maneira antissocial, contradições nas condutas dominadas pela ação, sendo estes alguns dos sintomas dessa fase (ABERASTURY e KNOBEL, 2003).

### 2.3. Conceitos sócio históricos da adolescência

Permear os aspectos históricos da adolescência permite uma compreensão do indivíduo em sua constante interação e transformação com a sociedade, nos diferentes momentos históricos, indo além dos aspectos biopsicossociais e jurídicos. Deter-se a uma visão exclusivamente psicológica, é desconsiderar a adolescência como sendo uma construção social, marcadas pela sociedade e ainda pelas transformações corporais e biológicas. Não se pode estudar a adolescência separando seus aspectos biopsicossociais, jurídicos ou culturais, pois o fenômeno da adolescência é o resultado da união do conjunto dessas particularidades; uma etapa inerente do desenvolvimento humano, um período normal e passageiro, onde predominam associações da adolescência com constructos negativos e conflituosos.

É necessário compreender a adolescência como um período de construção e reconstrução contínuas, num determinado espaço temporal histórico, indo além das transformações, da idade cronológica, dos rituais de passagem, e sim, encarados de maneira natural.

### 3. O ADOLESCENTE INFRATOR

Resgatar o contexto do adolescente em conflito com a Lei no Brasil auxilia na compreensão das concepções e transformações ocorridas no decorrer do tempo, permitindo assim, entender variáveis que favorecem ou não o processo de desenvolvimento deste adolescente. (CABRAL & SOUZA, 2004)

### 4. DO IMPÉRIO A 2013 – HISTÓRICO NO BRASIL

O início da criminalização na infância no Brasil pode ser percebido principalmente após a libertação dos escravos em 1888. Nesse período uma grande quantidade de ex-escravos sem emprego ou ocupações, acompanhados de seus filhos e familiares, sem frequentar a escola e sem local fixo de moradia, eram vistos como marginalizados, vagabundos e os quais por força da Lei, deveriam ser isolados da sociedade. Assim, as crianças e adolescentes estariam sujeitos ao aparelho assistencial e jurídico por serem vistas como delinquentes e/ou abandonadas, com o objetivo de correção e educação (RIZZINI, 2011).

Iniciar essa retrospectiva histórica pelo Brasil Imperial se deve ao fato de ter sido nesse período que surgiram as primeiras medidas punitivas, mesmo que superficiais, a serem aplicadas aos adolescentes. Ainda em 1830, nas primeiras Leis do Império, o Código Criminal estabelecia, para os menores de quatorze anos a isenção de responsabilidade penal (Código Criminal, Art. 10), mas se ficasse provado que haviam cometido crime ou delito, agindo com discernimento, seriam encerrados nas Casas de Correção, sendo que o período de reclusão não poderia ser estendido após completarem dezessete anos.

A institucionalização das Casas de Correção teve o intuito, não apenas de tratar de uma preocupação social com as crianças e adolescentes, mas de atenuar os riscos que estes representavam ficando abandonados. Eles deveriam ser apartados da convivência em sociedade e inseridos nas casas de correção para serem disciplinados, para que lhes fossem ministrados ofícios e profissionalização. Nascia assim, um modelo de normatização de conduta, o ideal de sujeito limpo e disciplinado (COSTA, 1989).

O primeiro Juízo de Menores, aprovado pelo Decreto 16.272, foi criado em 1923, no Rio de

Janeiro, regulamentava a proteção e assistência aos delinquentes e abandonados, ainda no início da República. Foi naquela época, que as Casas de Correção se consolidaram. No entanto, vale evidenciar que essas Casas de Correção abrigavam não apenas menores, mas ainda, vagabundos, vadios, fossem homens e/ou mulheres que não tivessem meios de subsistência. Já neste período, o número de instituições oficiais existentes era insuficiente, tendo o governo que se conveniar às instituições particulares, visando reformar os menores. O número insuficiente aliado à falta de higiene, promiscuidade entre os abrigados, bem como a ociosidade dentro das Casas de Correção, renderam muitas críticas, e mesmo assim, o governo persistia com as propostas de internação, inclusive buscando novas ideias de criação de instituições específicas para menores (RIZZINI, 2011).

No Juizado de Menores o juiz tinha o dever de avaliar o estado emocional e físico do menor, bem como a situação da família ou os responsáveis pela guarda. Tal função era desempenhada com o apoio de auxiliares e comissários de vigilância. Dessa forma, poder-se-ia atribuir ao menor às causas da delinquência e má conduta, mesmo sendo reconhecida a relevância social e econômica. Essas avaliações e pareceres técnicos convergiam para legitimar a exclusão e discriminação. As propostas de tratamento oferecidas às crianças e adolescentes no Brasil, desde o período colonial, contribuíram para o aumento da repressão e conseqüentemente, da discriminação destes. A criação dos Juizes de Menores, em 1923, findou na padronização das práticas jurídicas que consideravam os conceitos de ajustamento e normalidade direcionada ao menor.

#### **4.1. Primeiro Código de Menores, O Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**

As duras críticas sofridas pelas más condições, principalmente as relativas à falta de distinção entre adultos, homens, mulheres, adolescentes e crianças, vistos como delinquentes, durante a existência das Casas de Correção e com a criação dos Juizes de Menores, fizeram com que, em 1926, o governo brasileiro instituisse o primeiro Código de Menores, através do Decreto nº 5.083, que visava consolidar as Leis de assistencialismo e proteção, adaptar as medidas de tutela, educação, preservação e reforma dos abandonados e delinquentes. Buscando ajustar as condições da infância e adolescência no Brasil, principalmente a marginalizada, somente em 1927 o referido Código entraria em vigor para consolidar as Leis de assistência e proteção aos menores por meio do Decreto nº 17.943-A; validando as propostas coercivas do Estado, como a institucionalização de reformatórios.

Basicamente, o Código de Menores de 1927 evidenciava uma visão higienista de proteção do indivíduo e do meio, e ainda uma ideia jurídica de repressão e moralismo, no qual, por exemplo, os menores de 14 anos não poderiam submeter-se a processos de nenhuma natureza, restando para os indivíduos entre 14 e 18 anos a submissão de processo especial, mas instituindo-se a liberdade vigiada. Essas decisões eram tomadas unicamente pelos juizes baseada na boa ou má índole do menor. O Estado pretendia institucionalizar os menores, uma vez que eram vistos como ameaças à sociedade, tratados de maneira preconceituosa e precários de atenção.

Uma política mais explícita de assistência e proteção ao menor somente surgiu durante o Estado Novo, com o então presidente Getúlio Vargas, na década de 1940, quando o Governo criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), buscando centralizar as políticas assistenciais. A corrupção e demais

irregularidades impediram o êxito e deixaram as modernas propostas apenas no papel.

Daí por diante, as novas formas de assistencialismo passaram a ser vistas como ameaças, que se consolidaram após diversas denúncias de maus-tratos contra os internos. Essas características não devem ser analisadas sem considerar o contexto político, onde a ditadura queria apenas manter o poder através da ideia de defesa nacional (RIZZINI, 2011).

Após o golpe militar de 1964, o novo governo instituiu através da Lei nº 4.513, a Política Nacional do Bem-Estar (PNBEM). Somente a partir desse instrumento, o governo criou em 1965 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que na realidade era uma alternativa ao SAM. Autores como Cabral e Souza (2004), consideram que a proposta do PNBEM era reintegrar os menores à sociedade por meio da inserção no mercado de trabalho, oferecendo ainda, cursos profissionalizantes. Nesse período o jovem infrator começou a ser visto não apenas como um problema social, mas sim de segurança pública.

Por ser considerada uma herdeira do SAM, a FUNABEM, também era vista com desconfiança, pois os antigos métodos, estruturas e fracassos do SAM teriam sido herdados, e conseqüentemente, seriam reproduzidos. No entanto, não se pode esquecer que a PNBEM e a FUNABEM tinham suas raízes na Declaração Universal dos Direitos da Criança, criada e aprovada pela ONU em novembro de 1959, cujos preceitos são fiscalizados pela UNICEF - sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês: United Nations Children's Fund. Nela, os governos de todos os países deveriam zelar e assegurar os direitos ali previstos a todas as crianças, independente, portanto, de raça, sexo, cor, opinião, condição social sua e de suas famílias. Eram ainda asseguradas às crianças mecanismos que viabilizassem e facilitassem o seu pleno desenvolvimento nos mais diversos âmbitos, de forma digna e livre.

No entanto, essas políticas de bem-estar se mostraram nitidamente ineficazes, tanto em relação a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes quanto em relação a prevenção da delinquência.

#### **4.2. Segundo Código de Menores – 1979**

O segundo Código de Menores, lançado em 1979, apesar da nomenclatura de “novo”, houve pouco ou nenhum avanço das políticas de assistência e/ou atendimento efetivo; estabelecia apenas alguns instrumentos para denominar os adolescentes irregulares. Com isso, defende-se que o Código de Menores de 1979 foi um atraso, considerando o cenário internacional da década de 1970, onde a compreensão dos direitos humanos era repressiva e com o poder ainda centralizado nas mãos dos juízes de menores. O Estado e a Sociedade pareciam se resguardar da “culpa” pela existência de adolescentes em situação de risco (PILOTTI 2006 apud ZAMORA, 2008).

#### **4.3. A Lei Nº 8.069/90 e a Proteção Integral**

Reforçado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, o ideal da cidadania foi confirmado pela Constituição de 1988, após serem inclusos os Arts. 227 e 228, que complementaram a Garantia dos Direitos Fundamentais e sociais da criança e do adolescente, onde estes estariam sujeitos a uma legislação específica, bem como inimizabilidade para menores de dezoito anos de idade.

Precisamente em novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Nesta, há quatro princípios fundamentais para o direito da criança:

não discriminação, melhor interesse da criança, sobrevivência e desenvolvimento, e participação, respectivamente os Arts. 2º, 3º, 6º e 12º. Na Convenção não há distinção entre criança e adolescente apenas considera-se as pessoas de 0 a 18 anos de idade. Para estas, guardou a Doutrina da Proteção Integral, com medidas de proteção especial, como abranger as crianças e adolescentes em conflito com a Lei.

Foi baseada nesta Doutrina da Proteção Integral, bem como nos Arts. 227 e 228 da Constituição Federal Brasileira, que em 1990 foi criada a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, tornando-se assim, um marco nas ressignificações das concepções sobre infância e juventude no Brasil.

Aos poucos o que antes era visto como uma situação irregular, vai se especificando, passando ao surgimento de dispositivos legais como medidas de proteção socioeducativas, tornando crianças e adolescentes sujeitos de direitos e deveres definidos.

## 5. MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

As medidas socioeducativas foram estabelecidas visando não apenas um caráter punitivo, mas principalmente educativo, consistindo-se em: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, e internação em estabelecimento educacional, citadas no Art. 112 do ECA. Estas medidas devem ser respeitadas em sua brevidade, sem, no entanto, negligenciar a responsabilização, nem tão pouco desrespeitar as condições do indivíduo em desenvolvimento.

No entanto, apenas a existência legal das medidas sócio educativas não foi suficiente para atenuar o problema do adolescente em conflito com a Lei, pois a efetivação e aplicabilidade desta não ocorreram de maneira sistemática, predominando no Brasil apenas o modelo de privação da liberdade. O que deveria ser a última medida a ser aplicada acabou superlotando as instituições ditas educacionais, tornando-se verdadeiros presídios juvenis; ocasionando inclusive, a falência das fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), frequentemente retratada na mídia pelas rebeliões e reivindicações por melhorias no atendimento, no final da década de 1990.

Após tantas tentativas fracassadas, em 2006 foi criado o Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo (SINASE), mas instituído apenas em 2012 pela Lei Nº 12.594/2012, visando regulamentar a execução das medidas sócio educativas, ampliado para os sistemas estaduais, distritais e municipais de assistencialismo ao adolescente em conflito com a Lei.

A proposta do SINASE é estabelecer princípios para melhoria do sistema sócio educativo no âmbito das políticas de atendimento e em nível estrutural integrando ainda o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Mas, é importante frisar que pouco se resolve criando e reformulando Leis sem que exista quem possa garantir o respeito e a assistência sobre estes.

Com isso, a sugestão do SGD é incluir toda uma rede, que consiste em agir em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e ainda com os órgãos Estaduais e da Justiça, por meio dos Conselhos Tutelares, visando de maneira geral a ressocialização do menor.

## 6. O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO E O PAPEL DA FAMÍLIA

A peça fundamental no processo de ressocialização do menor autor do ato infracional é o Programa de Liberdade Assistida ou o regime de semiliberdade do ECA (BRASIL, 1990). Neste, é conservado o critério de privação de liberdade do indivíduo, uma vez que redimensiona e impõe novas condições ao estilo de vida do adolescente em conflito com a Lei. De acordo com Prates (2002, p.58):

Liberdade Assistida é uma modalidade de tratamento que obedece ao princípio da reeducação e reintegração da criança e do adolescente, promoção social da família e orientação às crianças e aos adolescentes, através de programas oficiais ou comunitários de auxílio e assistência, conforme reza o Art. 119, I a IV da Lei Nº 8.069/1990.

A proposta é reinserir o adolescente no meio social, priorizando a educação formal, práticas culturais, esportivas e de profissionalização. Essa alternativa ao regime fechado permite ao adolescente permanecer em sua comunidade, próximo à família e a escola, integrando-se no processo de ressocialização ou reeducação. Evitar a reincidência da conduta errada é o principal intuito dessas medidas socioeducativas. Em geral, expressões que se utilizam do prefixo “re” tem a pretensão, segundo Volpi (2001b, p.38):

De firmar ideia de retorno a uma situação anterior de normalidade. Recolocação familiar, reestruturação da família, reeducação, ressocialização, recomposição dos vínculos familiares, reajuste de conduta, e outros tipos de expressões que passam a ideia de voltar a ser.

Para que esse processo ocorra de fato, é necessário reorientar as políticas da juventude, visando modificar os rótulos existentes de que o menor em conflito com a Lei é um problema que ameaça a segurança pública.

O Art. Nº 227 da Constituição Federal e o Art. 4º da Lei Nº 8.069/1990, definem como os responsáveis por promover e assegurar os direitos da criança e do adolescente, a família, a comunidade, a sociedade em geral, bem como o poder público. Tais elementos devem agir de maneira contínua e recíproca; unindo forças e cada um assumindo suas responsabilidades. No entanto, a família e a sociedade em geral devem fiscalizar o Estado para que cumpra suas funções e ofereça os aportes para que todos se organizem e se responsabilizem pelo cuidado ao menor.

Apesar da aplicação das medidas socioeducativas, há um alarmante número de jovens que reincidem no ato infracional. A reincidência é marcada por um estigma permanente do criminoso, sendo este, visto como um perfil da sociedade marginalizada, que muitas vezes representa uma resposta ao sistema falho, agindo com condutas antissociais.

Os rótulos de “marginais” são interiorizados pelos adolescentes e somados a repressão e a falta de assistencialismo no processo de ressocialização, leva o menor a construir uma visão negativa de si próprio e a desacreditar na participação social (SANTOS, 2007). Essa representação social e cultural dos adolescentes em conflito com a Lei é reforçada muitas vezes pela família e vizinhança, gerando sentimento de rejeição e conflitos psicológicos.



## 7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E APORTE TEÓRICO

A Teoria das Representações Sociais, postulada por Serge Moscovici, em 1961, é uma teoria científica sobre os processos pelos quais os indivíduos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais, isto é, a maneira pela qual as pessoas compreendem e interpretam situações de sua realidade, por meio de seus processos perceptivos e cognitivos.

Jodelet (2001), numa definição clássica de Representação social, a compreende como um sistema de interpretação, ou uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada entre os indivíduos, com um objetivo prático, que se volta para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. O processo de representação social permite às pessoas interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles; assim, por meio de suas vivências, o indivíduo percebe o mundo, familiariza-se com objetos e constrói suas representações de acordo com seu grupo social (MOSCOVICI, 2003).

As Representações Sociais permitem transformar o que é não-familiar em algo familiar e conhecido, sendo que as opiniões, os acontecimentos, práticas e valores que divergem dos padrões estabelecidos por grupo determinado são considerados não familiares. Em outras palavras, os indivíduos partilham e cooperaram para reafirmar e estabelecer as ideias consideradas “corretas” pelo grupo em que os indivíduos se sentem incluídos, visando sempre à familiarização do objeto. Por fim, as Representações Sociais tendem a tornar significativas as concepções consideradas estranhas e desconhecidas pelo sujeito, isto é, torná-la familiar, tal como descreve Moscovici (2003, p.58):

A tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já julgamos, nós já a classificamos e criamos uma imagem dela. Desse modo, toda pesquisa que fizermos e nossos esforços para obter informações que empenharmos somente servirão para confirmar essa imagem. Ao buscar compreender o incomum, o indivíduo cria representações, classificando o objeto, julgando-o, tentando torná-lo familiar, e esse esforço serve para compreender o objeto e confirmar a imagem deste já existente. Pode-se dizer que as Representações Sociais aproximam as informações, as situações e os comportamentos considerados estranhos daqueles que já fazem parte do contexto dos indivíduos, podendo assim, reconstruir um dado objeto, situando-se no mundo social e material. As Representações Sociais são sempre um resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. É através delas que superamos o problema e integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado.

Uma das funções básicas das Representações Sociais é a da integração da novidade, cujo funcionamento dá-se por meio de dois processos: objetivação e ancoragem. Estes processos estão ligados, porém não são sequenciais. Além disso, ambos são, ao mesmo tempo, de natureza social e cognitiva e se referem à maneira como o social transforma um conhecimento em representação e ainda como esta representação converte o social, evidenciando a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais.

A objetivação caracteriza-se pelo processo no qual os elementos constituintes da representação se



organizam e adquirem materialidade, transformando o abstrato em concreto. Tal processo é dividido em três fases, a primeira diz respeito à seleção ou de contextualização, em que o sujeito realiza uma espécie de triagem acerca do objeto da representação, em função de seus critérios culturais e normativos; a segunda etapa constitui-se como núcleo figurativo, em que os elementos selecionados deverão se organizar em uma esquematização estruturante; e, por fim, a naturalização, por meio da qual os conceitos retidos no esquema figurativo e suas relações constituem-se como categorias naturais, familiarizando-os e adquirindo materialidade (JODELET, 2001).

Em suma, as Representações Sociais guiam os comportamentos e as práticas coletivas, transformando o abstrato em concreto, definindo o que é lícito ou não, em um determinado contexto social. São, portanto, construtoras de significados entre os indivíduos, colaborando para teorizar a realidade social, a partir da criação coletiva observada no seio dos grupos.

## 8. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

O estudo das Representações Sociais encontra-se aplicado a diversas situações problemas, configurando-se, assim, como um campo de investigação vasto e dinâmico. A investigação por meio das Representações Sociais torna-se muito importante para os estudos, pois se apresenta como um dado empírico que se permite conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade de sujeitos situados social e historicamente.

Neste sentido, e devido ao seu caráter transdisciplinar, estudos vêm sendo realizados na área da educação, com o intuito de conhecer e compreender as representações que os indivíduos, nas diversas formas de comunicação em suas interações e em suas experiências nos grupos a que pertencem, foram sobre os objetos. Sobre a área educacional, Jodelet (2001) afirma que esta área é um campo privilegiado para se observar como as representações se constroem e evoluem no interior dos grupos sociais, elucidando o papel destas nas relações dos grupos.

Nesta direção, cabe direcionar as Representações Sociais para o contexto escolar, na tentativa de melhor compreender as diversas questões psicossociológicas que envolvem os indivíduos neste espaço social. Em se tratando de estudos que fazem menção às Representações Sociais ligadas às questões da escola, deve-se considerar a importância de se aplicar o conceito de representação social às naturezas educacionais, desde assuntos simples aos mais complexos, salientando sobre a importância de se conhecer os papéis que cada indivíduo exerce nas instituições de educação, considerando, pois, as normas de apreensão da realidade.

A partir das Representações Sociais, é possível notar como os grupos sociais se formam e como estes apresentam o que pensam sobre a realidade educacional, e de que maneira as representações permeiam o espaço da instituição escolar, visando preservar e equilibrar ações, e comportamentos do grupo. Nesse contexto, não refletem a atual realidade, mas constituem-se em forma de afirmação da função social desta, que constroem os discursos ideológicos de igualdade, onde pode-se verificar as contradições existentes entre o discurso oficial e o visto na prática, como as desigualdades.

Segundo Oliveira e Bastos (2007), a Teoria das Representações Sociais no contexto atual atua na formação do professor e de sua prática pedagógica, sendo que estas podem contribuir para mudança de postura profissional, levando o professor a considerar as diversidades culturais da sala de aula e perceber o

aluno como ser cognitivo, afetivo e social. Para esses autores, a sociedade atual se caracteriza por inúmeras transformações entre ser humano e conhecimento, e que este é construído por duas partes: razão e emoção. Isto pode ser considerado uma provação para o homem atual, em especial para o professor que necessita conviver e respeitar os diversos grupos e culturas existentes.

Um estudo realizado por Adorno (1992) exemplifica o que foi descrito previamente. Este autor teve por objetivo investigar as representações de escola através da memória de menores que cumpriam sentenças em uma instituição penal, este verificou que o ambiente escolar era retratado como um local que não inclui esses indivíduos, que desconhece as necessidades e dificuldades relacionadas à sua inserção social.

Em consequência a essa visão de rejeição da escola para com eles, as atividades acadêmicas eram vistas como obstáculos insuperáveis e a evasão escolar apresentava-se com um fato inevitável, seja pelas humilhações sofridas pelo não saber ou até mesmo pela imposição de um ensino estranho ao seu universo.

Nesta perspectiva, Mazzotti (2008) realizou uma pesquisa bibliográfica tendo como foco os julgamentos de professores em relação aos seus alunos. Os resultados indicaram que duas dimensões principais sustentam o sistema geral de apreensão a partir do qual cada aluno particularmente é julgado: a instrução e a gestão.

Cerca de 60% dos professores representaram os comportamentos dos alunos por meio do fator instrução (atitude com relação ao trabalho, nível de assimilação e de criatividade), enquanto que 21% se referiam ao fator gestão da classe (conformidade às normas e regras sociais e morais da vida escolar). Portanto, verifica-se que a visão desses profissionais em relação aos estudantes está relacionada a um sistema social interativo cujo funcionamento pode ser compreendido com referência a um ambiente social composto por indivíduos reflexivos e atuantes no meio social.

Dessa forma, as representações podem auxiliar a modificar ou reforçar discursos como o caso da igualdade, valores democráticos, equilíbrio das relações pessoais, que podem colaborar ou não com a formação de uma escola comprometida com a formação de atores sociais.

Não apenas a educação, mas também a prática do professor exige novas atitudes diante do contexto do mundo contemporâneo. Quando identifica as diversidades e se compreende como um ser que sofre constantes modificações, tal como afirma Oliveira e Bastos (2007, p.336):

O professor adquire atitudes de deslocamento na busca do “ser” e do “saber”, uno, múltiplo, que o direciona para construir novos caminhos, descobrir novas “verdades”, pertinentes ou não, para acolher adversidade, buscas, indeterminações e fenômenos conflitantes em que o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo.

Enquanto busca se situar, o professor aos poucos modifica sua postura, reflete e tende a descobrir novas ideias e verdades, encontrando novos caminhos para sua prática, acolhendo as diversidades e entendendo a si mesmo. Oliveira e Bastos (2007) afirmam ainda que as identidades e conteúdo dos sujeitos somente ganham forma a partir das Representações Sociais sendo importante buscar sua identidade e iniciar um novo modo de ressignificar seu lugar e posição no espaço educativo, perceber-se incompleto, desejante, disponível para aprender a reconstruir e compartilhar conhecimento. Ressignificar conceitos, demonstrar e acolher afetos percebidos e revelados na sala de aula.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de limites na relação com a família e certo sentimento de onipotência e de altivez, próprio dos adolescentes, são também apontados como características dessa fase, constituindo-se no eixo negativo da adolescência. É basicamente deste eixo que saem os adolescentes em conflito com a Lei, portanto, diferentes dos outros. É fundamental o apoio da família para esses jovens em recuperação, mas insuficiente para a sua manutenção na sociedade. É necessária a implementação de políticas públicas mais efetivas que possam garantir a reinserção dos adolescentes em conflito com a Lei, no convívio social.

A Constituição Federal em seu artigo 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto a ação de educar é dever da família e do Estado e deve ser fomentada pela sociedade.

A volta à sala de aula é uma das ações mais eficientes para educar e, ao mesmo tempo, reintegrar o indivíduo à sociedade. Daí a importância do bom acolhimento por parte das pessoas envolvidas nesse processo. Um dos maiores desafios é evitar que o jovem seja exposto a situações constrangedoras ou que desencadeiem algum tipo de preconceito. Para tanto, o primeiro passo é o gestor oferecer a ele o mesmo acolhimento dispensado aos outros. Infelizmente, muitas vezes, não é isso o que acontece. Há diretores que até avisam docentes e funcionários antes da chegada do aluno, alertando para que tomem cuidado com seus pertences. Essa não é uma postura correta, pois corrobora para que o jovem já chegue estigmatizado.

Todos esses cuidados, obviamente, não impedem que os adolescentes se envolvam em conflitos recorrentes dessa faixa etária - como atos de indisciplina relacionados à necessidade de autoafirmação. Quando isso ocorre, não deve ser feita nenhuma ligação com os antecedentes. É fundamental que todos recebam exatamente o mesmo tratamento. Sentir-se acolhido é a primeira condição para entrar num processo de busca de si mesmo.

No sentido mais amplo educar é socializar, é transmitir os hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, hábitos esses que começam na primeira infância, implicando no ajustamento a determinados padrões culturais. É imperioso que os profissionais da educação que lidam com menores em conflito com a Lei tenham também, em sua formação acadêmica, conhecimentos que passem pela psicologia e sociologia para entender melhor essa fase cronológica da vida, definida no Estatuto da Criança e do Adolescente como “adolescência”.

O que foi aqui apresentado com relação às Representações Sociais dos profissionais da educação acerca dos adolescentes em conflito com a Lei, demonstra que essa temática demanda estudos mais aprofundados, pois se constata que a representação social dos profissionais da educação interfere diretamente no processo de ressocialização dos adolescentes em conflito com a Lei, visto que estes reproduzem seus conceitos nas atitudes dentro do ambiente escolar. Deste modo, uma vez que as Representações Sociais demonstram o pensamento deste sobre o mundo e sobre si próprio, é essencial que o profissional da educação desenvolva um olhar profundo, refletindo e ressignificando sua prática. Esta proposta pode servir de incentivo à pesquisa relacionada com o retorno à sociedade do saber cientificamente construído na academia, viabilizando a melhoria no processo ressocializador do menor.

Anseia-se estimular o intercâmbio de ideias acerca do tema entre Representações Sociais e educação,



a fim de contribuir com a comunidade acadêmica e a população, que por ventura venham discutir esta problemática a nível mais abrangente.

A função social da escola, quando cumprindo de fato o seu papel, direciona o adolescente em conflito com a Lei para mudanças em seu comportamento, uma vez que as Representações Sociais orientam a conduta humana.

Desta forma, conclui-se que os profissionais da educação precisam acreditar que os adolescentes em conflito com a Lei, podem ter perspectivas de futuro positivas, o que lhes permitirá a inserção no mercado de trabalho, aguçando, portanto, o sentimento de mudanças e implementação de políticas públicas mais eficientes. Propõe-se ainda, um diálogo acerca da formação de professores para a educação básica e ensino fundamental, no sentido de incluir nos planos pedagógicos dos cursos de formação desses profissionais, disciplinas que contemplem ementas direcionadas a atuação frente aos desafios da ressocialização de adolescentes em conflito com a Lei numa perspectiva epistemológica, metodológica, acadêmica e institucional.



## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2003.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

ADORNO, S. A Socialização Incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: HADDAD, S. (Ed.). **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 5.083, de 1 de dezembro de 1926**. Institui o Código de Menores. Publicado originalmente no Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 04 dez. 1926. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as Leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)> Acesso em: 10 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado originalmente no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 13 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em conflito com a Lei 2010**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de janeiro de 2012. Seção 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=19/01/2012&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=112>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

CABRAL, S. H; SOUZA, S. M. G. O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, pp. 71-90, jun. 2004.

COLE, M; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ERIKSON, E. **Identidade: juventude e crise**. Zahar: Rio de Janeiro, 1976.

ESPÍNDOLA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a Lei. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3. 2004.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Orgs.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. EURJ, 2001.

MENDES, F. C. Ações educativas na polícia civil: o “não-lugar” do menor infrator. **La Salle- Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas**, v. 16, n. 2, 2011.

MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R.; ROSA FILHO, J. S.; BARBOSA, L. S. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, Santa Catarina, v. 23, n.1, 2011.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MOSCOVICI, S. **On Social Representations**. In FORGAS J. P. (Org.), *Social cognitions perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). New York: Academic Press, 1981

\_\_\_\_\_. **On Social Representations**. In: FORGAS, J.P. (Ed.). *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press, 1981.

OLIVEIRA, A. P.; BASTOS, V. V. Representações Sociais do professor na contemporaneidade: Uma abordagem estrutural. In: ORNELLAS, M. L.; OLIVEIRA, M.; OLIVIA, M. (Orgs). **Educação, Tecnologias e Representações Sociais**. Bahia: Quarteto, 2007.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M.L.J. (Coord.). **Adolescência & Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.



PRATES, F. **Adolescente infrator: A prestação de serviços à comunidade**. Curitiba. Editora Juruá, 2002.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio dever ao pátrio poder – um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, F. V. G. dos. **Família: peça chave na ressocialização de adolescentes em conflitos com a Lei**. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

VOLPI, M. (Org.) **O adolescente e o ato infracional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.







# O CICLO DE DEMING (PDCA) E A METODOLOGIA FREIRIANA APLICADAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

*Julio Cesar Vasconcellos<sup>16</sup>*

## RESUMO

Este trabalho descreve de forma detalhada o desenvolvimento do Sistema de Ensino-Aprendizagem Participativo – SEAP que utiliza como base o Ciclo de Deming (PDCA) e a Metodologia Freiriana em um Curso de MBA em Gestão de Negócios do UNIBH, com a Disciplina Consultoria e Coach. Tem por objetivo comprovar a funcionalidade e a eficácia deste Sistema, utilizando como método de pesquisa a Observação Naturalista Participante associada à realização de Entrevistas, à Análise Documental e a outras metodologias correlatas. Os resultados demonstraram um elevado nível de eficiência relacionado à motivação e à interatividade por parte dos alunos envolvidos e de eficácia relacionado ao nível de aprendizagem e à aplicabilidade dos conceitos estudados.

Palavras-chave: Sistema de Ensino-Aprendizagem Participativo, Ciclo de Deming, Metodologia Freiriana.

---

<sup>16</sup> Graduado em Gestão de recursos e Produção pela Pontifícia Universidade de Campinas. Pós Graduado em Gestão de Pessoas pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Estado de Minas Gerais- CEPENMG/Newton Paiva. Master Business Administration MBA em Gestão Produção e Qualidade – GPQ, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa - Portugal.



## 1. INTRODUÇÃO

Os sistemas tradicionais de ensino-aprendizagem em todos os níveis escolares, na sua grande maioria, assumem uma filosofia onde o professor é o grande e único detentor do conhecimento e os alunos, em uma postura passiva e cordata, são os objetos de depósito deste conhecimento. As salas de aula, rigidamente estruturadas, com o professor sentado atrás de uma mesa ou em pé sobre um tablado à frente dos alunos dispostos em suas carteiras em fila indiana são o retrato fiel de como funcionam estes sistemas.

A avaliação de aprendizagem dentro destes sistemas trabalha com um modelo rígido, pontual e excludente, onde os alunos são avaliados através das provas no final de cada ciclo. Aqueles que conseguem superar um determinado nível de pontuação em suas respostas às perguntas formuladas pelos professores são aprovados, os demais são discriminados e condenados a repetir o ciclo ou são excluídos do sistema.

A prática tem demonstrado que este modelo vem, cada vez mais, apresentando sérios problemas, tanto em termos operacionais, como de resultados, em todos os níveis escolares e, principalmente, nos níveis superiores, especificamente nos cursos de pós-graduação.

Os alunos que frequentam os cursos de pós-graduação, em sua grande maioria, são profissionais maduros e experientes geralmente ocupantes de cargos de liderança ou proprietários de micro e pequenas empresas em busca de uma especialização e/ou de soluções para os problemas existentes em suas organizações e que demandam fortemente o desenvolvimento de um sistema de ensino-aprendizagem participativo e construtivista.

O Ciclo de Deming, também conhecido como PDCA, e a Metodologia Freiriana aplicados ao Sistema de Ensino-Aprendizagem Participativo – SEAP em turmas de cursos de pós-graduação oferecem uma solução satisfatória para o problema.

Este trabalho investigativo utilizou a Metodologia de Investigação-Ação e teve por objetivo analisar a funcionalidade e a eficácia do Sistema de Ensino-Aprendizagem Participativo – SEAP e a aplicação do Ciclo PDCA, em um curso de MBA em Gestão de Negócios do UNIBH, de Belo Horizonte - MG, Campus Estoril, com a Disciplina Consultoria e Coaching.

O trabalho de investigação, com base na Observação Naturalista Participante, se desenvolveu no período de 28/05/2015 a 29/07/2015, envolvendo 32 alunos, abrangendo sete aulas intervalares e consecutivas, realizadas nos dias 28/05, 17/06, 18/06, 25/06, 15/07, 22/07/15 e 29/07/15, em horários noturnos de 19hs10mins a 22hs40mins, totalizando uma carga horária de 28 horas/aula. Todas as aulas foram integralmente gravadas através de equipamento de áudio e os registros devidamente realizados através dos protocolos.

O resultado do trabalho de Observação Naturalista Participante foi reforçado com a realização de Entrevistas Semiestruturadas e Análise Documental. As informações criteriosamente coletadas serviram de base para a verificação da funcionalidade e da eficácia da aplicação do SEAP.

O trabalho de pesquisa é aqui apresentado através de 04 (quatro) capítulos: Enquadramento Teórico, Desenvolvimento, Apresentação de Resultados e Conclusão e se pautou em termos de normatização no modelo recomendado pela instituição UNIBH.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 O Ciclo de Deming (PDCA)

O Ciclo de Deming ou PDCA foi divulgado por William Edwards Deming (USA, 1900-1993), um estatístico, professor universitário, autor, palestrante e consultor norte americano que se destacou pela melhoria de processos produtivos no Japão, após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, o trabalho de Deming foi desenvolvido pelo Professor Vicente Falconi, que deu forte ênfase na aplicação dos seus estudos nos meios organizacionais, mais especificamente no Ciclo PDCA.

Segundo Falconi (1992, p. 29), o Ciclo do PDCA é composto pelas fases de Planejamento (P), Execução (D), Verificação (C) e Atuação Corretiva (A).

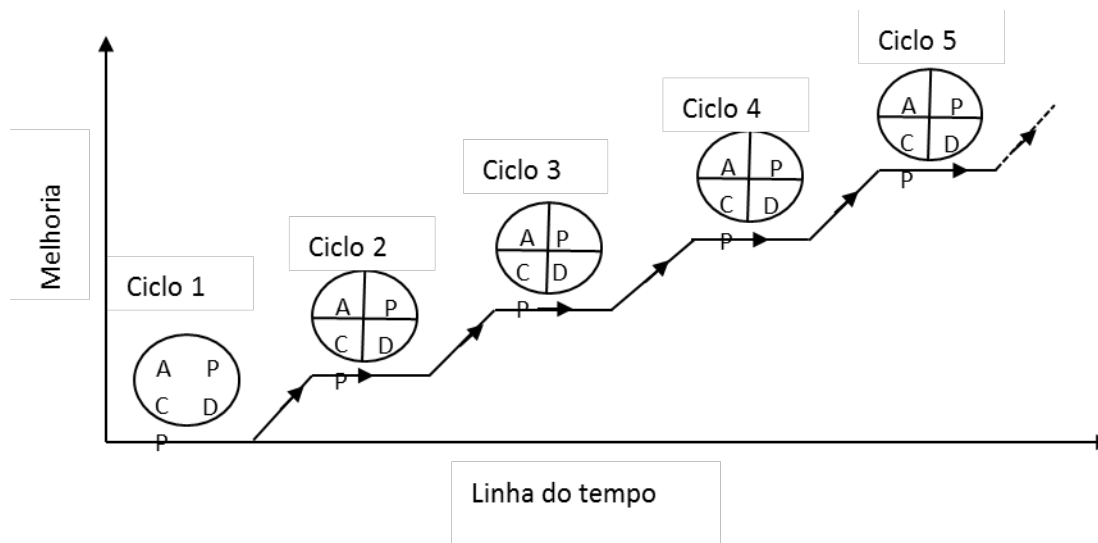
Falconi (1992, p. 31) afirma que “o Ciclo PDCA é utilizado para manutenção do nível de controle (ou cumprimento das diretrizes de controle)” e “é também utilizado nas melhorias do nível de controle (ou melhoria da ‘diretriz de controle’)”.

A Figura 1 a seguir representa o desenvolvimento do Ciclo de forma sequencial, durante a etapa de manutenção do nível de controle.



PDCA. Fonte: Google Imagens 2015.

A Figura 2 a seguir representa o desenvolvimento do Ciclo de forma sequencial, durante a etapa de melhoria do nível de controle.



Ciclo PDCA e a Melhoria Contínua ('Kaizen') – Elaborado pelo autor.

Segundo Falconi (1992, p. 31), “melhorar continuamente um processo significa melhorar continuamente os seus padrões. Cada melhoria corresponde ao estabelecimento de um novo nível de controle (novo valor-meta para um item de controle) de controle”.

Fernandes Barbosa et al (1993) afirmam que “a busca por melhores níveis de qualidade nunca deixou de ser o objetivo dos profissionais da educação. Professores, funcionários e técnicos sempre estiveram juntos com os alunos e os pais dos alunos em busca de qualidade no ensino”. Portanto, de acordo com o autor, pode se concluir que o Ciclo PDCA não é um método de aplicação exclusiva dos meios produtivos industriais. Ele encontra perfeita aplicação em qualquer processo, quer seja industrial, administrativo ou educacional, como será demonstrado nos capítulos seguintes.

O planejamento sob o enfoque educacional encontra fortes referências nos estudos de Luckesi (2011, p. 131) que o define como “o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”.

Também em seus estudos, a atuação corretiva encontra fortes referências, considerando a avaliação como uma forma de verificação da aprendizagem e base para a obtenção dos resultados esperados:

“A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isto contribui em todo o percurso da ação planejada... Ou seja, a avaliação, como crítica de percursos, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”. (Luckesi, 2011, p. 137)

## 2.2 A Metodologia Freiriana

Paulo Regis Neves Freire (Brasil, 1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Foi educador, pedagogista e filósofo. É considerado o Patrono da Educação Brasileira.

A Metodologia Freiriana fundamenta-se na crença de que o educando assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à prática denominada por Freire de educação bancária, de caráter tecnicista e alienante. Freire (1996, p. 25), em sua Metodologia, parte do princípio de que a educação não pode funcionar como um sistema onde o professor ‘deposita’ as informações sobre a mente do aluno, tais como são feitos os depósitos de dinheiro em estabelecimentos bancários. A base de seu trabalho é o diálogo libertador entre educador e educando, transformando a prática educativa em um processo interativo e motivador, em contrapartida à educação bancária conforme relatado na citação a seguir:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 1987 p. 33)

Dentro deste princípio, em contraponto aos sistemas tradicionais de ensino-aprendizagem, a Filosofia Freiriana aplicada à educação de adultos trabalha com os princípios da politicidade, dialogicidade, conscientização, emancipação, autonomia e esperança.

- **Politicidade:** não existe educação neutra. A educação só faz sentido quando ato que prevê a ação do homem sobre sua realidade. Desta forma, Freire (Freire, 1996, p. 46) afirma que uma das tarefas mais importantes do sistema de ensino-aprendizagem é criar uma consciência crítica, onde o aluno assuma-se como um ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. Onde ele assuma seu papel como sujeito, renegando seu papel como simples objeto.

- **Dialogicidade:** consiste na prática exaustiva do diálogo entre educador e o educando, em um processo de construção mútua do saber onde “[...] desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (Freire, 1987, p. 39).

O diálogo permanente entre o professor e o aluno com foco na realidade contextualizada do aluno é a ferramenta que torna possível a construção de um conhecimento verdadeiramente transformador. Dentro desse princípio, Freire (1996, p. 47) lembra ainda que “[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo [...]”. Eis aí a essência do princípio da dialogicidade.

- **Conscientização:** Freire (1979, p. 15) afirma que “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece”.

Dentro deste contexto, a conscientização envolve o processo de apropriação crítica da realidade em que o indivíduo se insere, enquanto sujeito e protagonista do devir histórico, tendo como finalidade a sua emancipação pessoal, social e política. Com base neste processo, o aluno se torna o protagonista de sua própria história, passando a atuar de forma transformadora no meio onde está inserido.

- **Emancipação:** Falando sobre emancipação, Freire (1989, p. 43) afirma que a prática da educação bancária coloca o aluno em uma condição passiva, contrariamente à educação problematizadora e emancipadora. Sendo assim, a educação tem como papel fomentar o processo de libertação do ser humano, enxergando-o como um ‘ser em formação’ e como tal carente de crescimento e libertação dos sistemas opressores. A sala de aula transforma-se em um laboratório onde os alunos, conjuntamente com o professor, através da construção do conhecimento, forma-se e transforma-se no grande alavancador das mudanças sociais.

- **Autonomia:** o princípio da autonomia prega que o ser humano está inserido em um devir, onde ele se torna autônomo na medida em que vai adquirindo conhecimento e questionando suas experiências no meio onde está inserido. Freire (1996, p.120) resume de forma assertiva este princípio, comentando que a autonomia é resultado de um processo, de um vir a ser e que a pedagogia da autonomia tem de estar focada em experiências estimuladoras e respeitosas de liberdade, contribuindo para a libertação do ser humano.

- **Esperança:** segundo Freire (1996), a utopia é indissociável da esperança e ambas estão diretamente associadas a uma análise crítica da realidade e na luta pela transformação da realidade e do mundo. A crença de que as coisas são como são e não é possível mudá-las, gera a incapacidade de resistir e à acomodação a uma realidade esmagadora, como cita a seguir:

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda e fraqueja, a capacidade de resistir. (Freire, 1996, p. 40-41)

A politicidade, a dialogicidade, a conscientização, a emancipação, a autonomia e a esperança se constituem nos pilares para o desenvolvimento de uma educação transformadora e formam a base para o desenvolvimento do SEAP. Com a politicidade busca-se uma educação transformadora, não neutra, capaz de levar o aluno a ser um instrumento de mudança do meio onde está inserido. A dialogicidade, conjuntamente com a conscientização e a emancipação, envolve-o de maneira profunda na construção do conhecimento e na análise crítica de seu ‘status-quo’ em busca do ‘ser mais’, conduzindo-o a uma posição de autonomia e esperança, liberto das concepções amordaçadoras.

### 2.3 A Metodologia Freiriana e o Princípio Andragógico-Socrático

O termo andragogia foi primeiro utilizado pelo professor alemão Alexander Kapp em 1833 e o

seu estudo aprofundado pelo educador americano Malcolm Knowles, na década de 60, criando a Teoria da Aprendizagem de Adultos. Segundo Bellan (2005, p. 20) andragogia é “a ciência que estuda como os adultos aprendem”. Bellan afirma ainda que esta Teoria se embasa em 06 (seis) princípios básicos:

- O adulto sente necessidade de conhecer;
- O adulto é capaz de suprir sua necessidade de conhecer por si mesmo;
- A experiência do adulto é essencial como base de aprendizagem;
- O adulto está pronto para aprender o que decide aprender;
- A aprendizagem para o adulto deve ter significado para o seu dia a dia e não ser apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações;
- A motivação do adulto para a aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento.

O método Andragógico tem suas raízes no Princípio Socrático. Este Princípio foi divulgado por Platão no livro Diálogos – A República, escrito no Século IV A.C e traduzido e atualizado por Vallandro (2001). Nele, o personagem Sócrates constrói, através de um diálogo permanente com seus discípulos, o conceito de justiça e cidade ideal, que ele chama de ‘Kallipolis’, cidade bela. O conhecimento é transmitido através de uma rede de perguntas poderosas que levam sequencialmente a respostas também poderosas, formando um processo construtivo e cíclico de aprendizagem.

A Metodologia Freiriana bebeu fortemente na fonte do Princípio Andragógico-Socrático para o desenvolvimento do trabalho de educação de adultos. Os princípios fundamentais de ambos se entrelaçam, colocando o aluno como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. A afirmação de Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (1996, p.12) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção”, reforça esta relação. Tanto Freire como Knowles e Sócrates se utilizam à exaustão do princípio da dialogicidade, que conduz à dialética, base que sustenta o processo construtivista do SEAP.

O SEAP, objeto deste trabalho investigativo, busca sua inspiração nas fontes profícuas da Filosofia Freiriana e no Princípio Andragógico-Socrático, colocando o adulto em sala de aula como protagonista da construção de seu próprio conhecimento.

## 2.4 A Metodologia Freiriana e os sistemas de avaliação de aprendizagem tradicionais

Paulo Freire entende os sistemas de avaliação tradicionais como estratégias pedagógicas não democráticas e que devem ser rejeitadas pelos educadores em busca de um sistema mais participativo, com base na inserção do aluno de forma consciente dentro do contexto social em que vive, gerando a construção de uma verdadeira cidadania. Este pensamento pode ser observado em sua fala, conforme abaixo:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que



se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar ‘a’ como caminho de falar ‘com’. (Freire, 1996, p. 13)

Os sistemas de avaliação tradicionais através da aplicação de provas, apesar de uma aparência democrática, como disse Freire acima, trabalham na prática fundamentados em uma filosofia autocrática, onde o conhecimento depositado é rigidamente medido através de uma régua, com a aplicação de provas, que nada mais são que uma sentença, um juízo conclusivo, realizado ao final de cada ciclo ou do curso, quando não há mais possibilidades a serem trabalhadas para reverter esse quadro. Dentro deste contexto, o termo ‘prova’ assume uma imagem aterrorizante, cujas características são perfeitamente retratadas por Hoffman (1997, p. 95) através de um trabalho desenvolvido junto a diversos alunos e professores de várias instituições de ensino. Neste trabalho, os envolvidos foram solicitados a explicitar a imagem que associavam ao conceito de prova. O Quadro 1 a seguir apresenta a visão de alguns dos entrevistados pela autora:

IMAGEM	QUEM	JUSTIFICATIVAS
1-Burro de carga	Alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Carrega e não sabe o quê, sem parar para pensar.
2-Caçador e caça		Professor armado, aluno não escapa.
3-Cão policial		Farejador, controlador.
4-Praga		Quando se pega é difícil de se livrar dela.
5-Chicote	Professores do Colégio Anchieta	Na ausência do erro, não se manifesta, mas na presença dele, castiga e condiciona.
6-Fuzilamento	Professores e estudantes - VI Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Hamburgo - RS	Num campo de batalha, não escapa nenhum.
7-Cobra		Traíçoeira, sempre pronta a dar o bote.
8-Escuridão		Não há certeza de nada.
9-Lobo mau		Se não tomar cuidado, sou devorado.
10-Fantasma	Orientadores – XII Seminário Estadual de Orientação Educacional Porto Alegre - RS	Dá medo, é misterioso e não ouve o povo.
11-Hitler		Dominador, mandão, não ouve o povo
12-Urubu		Uma sombra que assusta a todos
13-Bruxa	Professores – Encontro sobre Avaliação no Processo Educacional –Soledade - RS	Má, traiçoeira e maquiavélica.
14-Dragão		Ameaçador.
15-Onça		Sempre pronta a atacar e deixar marcas profundas, irrecuperáveis.

Quadro 1 - Imagens de provas. Fonte: Hoffmann, 1997, p. 95 a 99.

Outras inúmeras imagens negativas foram citadas como resultado do desenvolvimento do referido trabalho, no entanto, as imagens destacadas acima são suficientes bastante para transmitir a ideia maléfica que passa na cabeça dos educandos e também dos educadores quando o assunto está relacionado à prova, comprometendo seriamente os resultados desejados. Urge que um novo sistema seja implantado e colocado em prática.

## 2.5 Semelhanças e diferenças entre Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa

Bloom, Hastings e Madaus (1983) apresentam no Quadro 2 abaixo, de forma resumida, as semelhanças e as diferenças entre Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

ASPECTOS	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
<b>Função</b>	Colocação: Determinar a presença ou ausência de habilidades pré-requisitos.  Determinar o nível de domínio prévio do aluno.  Classificar o aluno de acordo com as diversas características sabidas ou supostamente relacionadas com modalidades alternativas de ensino.	'Feedback' ao aluno e ao professor quanto ao progresso do aluno ao longo de uma unidade.  Localização de erros em termos de estrutura de uma unidade, de modo a possibilitar a indicação de técnicas alternativas de recuperação.	Graduação ou atribuição de notas o final de uma unidade, semestre ou curso.
<b>Época</b>	Para colocação no início de uma unidade, semestre ou ano letivo.	Durante a instrução	Ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo.
<b>Ênfase de avaliação</b>	Comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores. Fatores físicos, psicológicos e ambientais.	Comportamento cognitivo.	Geralmente, comportamentos cognitivos; dependendo da matéria, às vezes, psicomotores; ocasionalmente comportamentos afetivos.
<b>Tipo de instrumentação</b>	Instrumentos formativos e somativos para pré-testes.  Testes padronizados de desempenho.  Testes padronizados de diagnóstico.  Instrumentos elaborados pelo professor.  Observações e roteiros.	Instrumentos formativos especialmente elaborados.	Exames finais ou somativos.
<b>Como são amostrados os objetivos da avaliação</b>	Amostra específica de cada comportamento de entrada pré-requisito.  Amostra de objetivos ponderados do curso.  Amostra das variáveis do aluno, sabida ou supostamente relacionadas com um determinado tipo de instrução.  Amostra de comportamentos física, emocional e ambientalmente relacionados.	Amostra específica de todas as tarefas relacionadas na hierarquia da unidade.	Uma amostra dos objetivos ponderados do curso.
<b>Dificuldade do item</b>	Diagnóstico de habilidades e capacidade pré-requisito: um grande número de itens fáceis, 65% ou mais de dificuldade.	Não pode ser especificada de antemão.	Dificuldade média variando de 35 a 70% com alguns itens muito fáceis e alguns muito difíceis.
<b>Atribuição de pontos</b>	Baseada em normas e critérios.	Baseado em critérios.	Geralmente baseada em normas, mas pode basear-se em critérios.
<b>Método de relato dos escores</b>	Perfil individual de sub-habilidades.	Padrão individual de escores relativos a acertos e erros em cada tarefa da hierarquia.	Escore total ou sub-escores obtidos para cada objetivo.

Quadro 2 - Diferenças entre Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa - Fonte: Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 102

O SEAP, tendo em vista sua característica fortemente participativa, influenciado pelo método Andragógico-Socrático, tende a trabalhar com a avaliação formativa, focadamente nos aspectos relacionados à função e época, conforme consta no quadro apresentado.

## 2.6 Alguns conceitos de avaliação de aprendizagem

Luckesi (2011, p. 149) traz um interessante conceito de avaliação de aprendizagem afirmando que é o ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo, intervindo no processo, se necessário e tendo como suporte um sistema de ensino construtivo para obtenção dos resultados desejados.

Huberman, conforme citado por Perrenoud (1999, p. 14), reforça esse enunciado afirmando que “[...] o papel da avaliação da aprendizagem é delimitar as aquisições e o modo de raciocínio de cada aluno, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos a serem alcançados [...]”.

Na mesma linha, citado por Hoffman (1997, p. 40) definiu o conceito de avaliação por objetivos afirmando que a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo, verificando o comportamento dos alunos, tendo em vista que modificar tais comportamentos é justamente o que se pretende em educação.

Coerentemente com os conceitos acima citados, Bloom, Hastings e Madaus (1983), seguidos por Scriven, um estudioso dos sistemas de avaliação de aprendizagem, introduziram os conceitos de Avaliação Diagnóstica, Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa.

### 2.6.1 Avaliação Diagnóstica

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983), os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação: seja o de uma localização adequada do aluno no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui. Desta forma, afirmam:

Para atingir este objetivo, o diagnóstico pode assumir várias formas. Em primeiro lugar, pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada. Em segundo lugar, pode tentar estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado. (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 97)

Quando efetuada durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a Avaliação Diagnóstica tem por objetivo identificar quais os pontos do conteúdo estudado onde o aluno não conseguiu apreender de forma adequada, conforme proposto no objetivo inicial. Vale considerar que, algumas vezes esta defasagem de aprendizagem pode não estar relacionada à metodologia ou os recursos didáticos utilizados pelo professor, mas sim a fatores extrínsecos ao processo, tais como fatores de natureza biológica, emocional, cultural ou ambiental. Nestes casos, a atuação do professor é bastante limitada para reverter o processo.

## 2.6.2 Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa tem por objetivo primordial levantar, de forma contínua, as informações referentes ao nível de aprendizagem dos educandos durante todo o ciclo, com vistas a fornecer subsídios ao professor para atuar junto aos alunos, revendo os conteúdos e o processo didático, em busca do alcance dos objetivos propostos. O termo Avaliação Formativa foi utilizado pela primeira vez por Scriven em 1967, em um contexto de aperfeiçoamento programático. Conforme sua descrição, a Avaliação Formativa “envolve a coleta das evidências necessárias durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base estas evidências” (Scriven, 1987, p. 129).

Fruto da observação deste enunciado, podemos afirmar que a Avaliação Formativa encontra um terreno fértil para sua consecução na utilização do Ciclo PDCA, pois o princípio do ‘Kaizen’ ou Melhoria Contínua prevê um permanente sistema de verificação ‘Check’, durante todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 78), reforça a adaptação do conceito citado ao Ciclo PDCA quando afirma que “[...] Avaliação Formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...]”.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 131) definem uma hierarquia de níveis de comportamento que guardam uma relação com os níveis de dificuldade e de complexidade do processo de ensino-aprendizagem e que devem ser objeto de atenção no sistema de Avaliação Formativa, conforme citado a seguir:

a- Conhecimento dos termos: representa o nível de comportamento mais baixo ou mais simples da classificação. Configura o nível de conhecimento do aluno relativamente ao vocabulário específico do assunto estudado, conseguindo definir os termos, determinar seu uso correto e identificar similaridades.

b- Conhecimento de fatos: representa a capacidade de o aluno apreender informações relacionadas a datas, nomes de pessoas ou eventos, descrições e conceitos de forma mais elaborada.

c- Conhecimento de regras e princípios: refere-se à capacidade de inter-relacionar as informações, construindo um todo coerente e harmonioso. Nesta fase, o aluno conhece as regras e os princípios que formam os conceitos, relaciona-os com os exemplos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem e identifica as situações às quais eles se aplicam. No entanto, este nível está mais relacionado com a memorização do que com a sua aplicação propriamente dita.

d- Habilidade na utilização de processos e procedimentos: este nível compreende a capacidade de utilizar certos procedimentos, conceitos e operações com precisão e rapidez.

e- Capacidade de fazer traduções: neste nível, o aluno consegue “traduzir uma ideia com suas próprias palavras; é capaz de tomar um fenômeno ou evento apresentado de uma maneira ou forma e representá-lo de uma forma ou modo equivalente” (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 132). Aqui, o aluno consegue relacionar o que foi apreendido com exemplos relativamente novos e bem estruturados.

f- Capacidade de fazer aplicações: é a capacidade de utilizar o aprendizado na solução de problemas que surgem em situações novas ou não familiares. Este é o mais elevado dos níveis, podendo ser entendido como o objetivo fundamental de qualquer sistema de ensino-aprendizagem.

Esta hierarquia de níveis de comportamento citada por Bloom, Hastings e Madaus citados acima foram grandes influenciadores para o desenvolvimento do SEAP.

### 2.6.3 Avaliação Sumativa

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.67), a Avaliação Sumativa “tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele”. Geralmente são aplicados com o objetivo de atribuir notas, de acordo com uma determinada escala previamente determinada. Os alunos que atingem um resultado igual ou superior a um mínimo estabelecido de acordo com esta escala, são aprovados; os demais reprovados e tem que repetir todo o ciclo a partir do seu estágio inicial ou são excluídos do sistema. Este tipo de avaliação é naturalmente pontual, pois ocorre sempre no final de cada ciclo; classificatória, pois classifica os alunos de acordo com os resultados (notas) obtidos e punitiva e excludente, pois pune com reprovação e repetência os considerado inaptos, tendo como referência um mínimo exigido, excluindo-os da turma que evolui para um ciclo seguinte. A aplicação de provas é o método mais comumente utilizado pela maioria das instituições de ensino brasileiras, inclusive as de nível superior.

O sistema tradicional de ensino com a mera aplicação de provas está focado em classificar todos os alunos, de maneira indistinta, de acordo com uma escala numérica previamente estabelecida, excluindo os inaptos. Este processo pode ser enquadrado na ‘Teoria da Violência Simbólica e da Reprodução’, conforme define Bourdieu quando afirma que “[...] assim, o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento [...]” (Bourdieu 2013, p. 213), que acrescenta ainda de forma enfática:

(...) deixa-se escapar o duplo privilégio resultante do fato de que as categorias que possuem as mais fortes chances de ascender a um nível dado de ensino têm também as oportunidades mais fortes de ascender aos estabelecimentos, às seções e às unidades curriculares que se ligam às mais fortes oportunidades de êxito posterior, tanto escolar quanto social. (Bourdieu 2013, p.265)

O SEAP, objeto deste trabalho de pesquisa, tende a trabalhar mais focadamente na utilização do sistema de avaliação de aprendizagem formativo e diagnóstico, buscando, conforme afirma Perrenoud (2000), uma prática de avaliação contínua, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 O Sistema de Ensino-Aprendizagem Participativo – SEAP

O SEAP trabalha com o Ciclo PDCA associado à Metodologia Freiriana, em um processo de gestão e monitoramento permanente, de forma totalmente interativa e construtivista.

O funcionamento do Sistema na sua fase de Planejamento (P) envolve as atividades de elaboração do Plano de Ensino, da Apostila, do Material de Apresentação e do Perfil dos Alunos.

Na fase de Execução (D), o desenvolvimento do conteúdo durante as aulas utiliza apresentações interativas através de projeções, vídeos para debates, dinâmicas de grupo, estudos de caso, simulações, testes e exercícios práticos, explorando sempre de forma intensiva e permanente a experiência e a participação

efetiva dos alunos durante todo o processo.

Na fase de Verificação (C) são utilizadas as seguintes ferramentas: Avaliações de Participação Individual (API): avaliação da participação individual de cada aluno durante as aulas, classificando segundo os conceitos baixa participação (0), média (1), média (2) e alta participação (3).

Avaliações de Aprendizagem por Módulos (AAM): verificação do nível de aprendizado de cada aluno através da aplicação de um teste com respostas Verdadeiro (V) ou Falso (F), após a conclusão de cada módulo.

Mapa do Conhecimento (Mapa Mental): levantamento do conhecimento adquirido através da técnica de Brainstorming e registro em quadro branco através de diagrama de redes, no início de cada aula.

Seminário de Avaliação de Aprendizagem Participativo – SAAP: Seminário onde os alunos assumem simultaneamente o papel de professores e alunos, compartilhando questões provocativas entre si, através de um processo totalmente interativo, mediado pelo professor. Tem início logo no primeiro dia de aula, onde os alunos começam a redigir questões “poderosas” relacionadas aos temas estudados e as apresentam para validação do professor e se estende durante todo o desenvolvimento da Disciplina, culminando com o Seminário Final. Questões “poderosas” são aquelas que levam o aluno a uma reflexão prática e cujas respostas não tem como serem decoradas ou respondidas segundo a técnica “copiar e colar”. Citamos a seguir um exemplo destas questões elaboradas pelos alunos:

“Tendo como base o desenvolvimento do trabalho de Coach, que estratégias você sugeriria a um profissional em início de carreira para ganhar espaço no mercado? Justifique suas respostas”.

No Seminário Final, os alunos, divididos em grupos, registram questões como esta em um modelo-padrão (Apêndice, pag. 27) e as apresentam entre si, respondendo-as em forma de debate e feedback recíproco. O esquema abaixo representa a forma de funcionamento do Seminário.



Figura 3 – Funcionamento do SAAP – Elaborado pelo autor

A fase de Ação Corretiva (A) permeia todo o desenvolvimento do trabalho, em um processo contínuo respaldado em ações corretivas focadas nos desvios de aprendizagem desenvolvidos na fase de verificação.

### **3.2 Resultados Quantitativos**

Os resultados apresentados abaixo tem como base a Avaliação Institucional aplicada aos alunos, após concluída a Disciplina (59% de respostas).

#### **3.2.1 Avaliação do trabalho do docente**

- O Docente apresentou e cumpriu a proposta de trabalho estabelecida do plano de ensino, relacionou os conteúdos com a prática profissional, demonstrou ter planejado as aulas: 100%.
- O Docente estimulou a participação dos alunos, tornando as aulas interativas: 96,7%.
- O Docente estabeleceu um bom relacionamento com a turma: 94,5%

#### **3.2.2 Avaliação da Disciplina**

- O conteúdo ministrado possibilitou o aprofundamento do seu conhecimento nas atividades de ensino e aprendizagem permitiram o compartilhamento das práticas profissionais e o material didático da unidade curricular favoreceu o seu processo de aprendizagem: área do curso: 100%.
- A Unidade Curricular fortaleceu as suas habilidades relacionadas à solução de problemas e habilidades analíticas: 94,8%.
- 100%.

#### **3.2.3 Notas Finais**

84,3% dos alunos com Notas Finais entre 81,00 e 100,00.

#### **3.2.4 Índice Global de frequência**

90,6% dos alunos com 100% de frequência.

### **3.3 Resultados Qualitativos**

#### **3.3.1 Feedback dos alunos levantados no último dia de aula**

Palavras-chave destacadas no Protocolo de Observação Naturalista e citadas pelos alunos em uma sessão de 'Brainstorming' como representativas do desenvolvimento do trabalho com o SEAP: instigante, eficiente, prática, dinâmica, amadurecimento, desenvolvimento, participação, divergências de opinião, liberdade, respeito, fazer diferente, oportunidade de troca de experiências, busca de conhecimento, relacionamento interpessoal, conflito, paciência, 'feedback', interação, interesse, trabalho em equipe. Aspectos positivos



destacados com relação ao SAAP:

- Participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento;
- Caráter prático das questões elaboradas pelos alunos e discutidas em plenário;
- Elevado nível das questões apresentadas pelos alunos;
- Realização de sessão de 'feedback' com os alunos durante todo o desenvolvimento de todo o trabalho, com sugestões de melhorias no processo.

### **3.3.2 Entrevistas**

#### **3.3.2.1 Quanto à Metodologia**

##### **Coordenadora do Curso - Realizada em 23/09/2015**

“Os alunos se interessaram muito pela metodologia. Os alunos informaram que foi uma excelente metodologia. Eu acho que é uma metodologia que de fato atinge os alunos de uma forma diferente. Foi uma aula totalmente diferente, diferente de tudo que eles já viram e que eles adoraram. Ele (o aluno) falou que está amando”.

##### **Aluno 1 - Realizada em 01/09/2015**

“O seu método foi diferenciado por isto, por que tinha muitas coisas para fazer, muitas atividades. Eu acho que se todos fossem assim igual ao seu método, seria muito melhor. É um sistema bem diferente, bem trabalhado, não aquela teoria, mas sim a prática, interagindo... Eu conversei com as pessoas e eles gostaram bastante”.

##### **Aluno 2 - Realizada em 05/08/2015**

“Avaliando a metodologia, eu acho que foi bem clara na primeira aula, quando você definiu o programa das sete aulas a serem trabalhadas... Eu acho que houve interação da turma sim, eu acho que teve interesse da turma sim. De positivo, foi o trabalho em equipe, a interação de todos, a metodologia”.

#### **3.3.2.2 Quanto ao Alcance dos Objetivos**

##### **Aluno 1 - Realizada em 01/09/2015**

“Eu acredito que sim, o Sistema atingiu o objetivo da participação, da construção conjunta... o Sistema SEAP fugiu da educação depositária. Para mim, sim houve interação, o processo foi interativo. A proposta foi atingida”.

## **Aluno 2 - Realizada em 05/08/2015**

“O assunto relativo ao Coach foi muito bem aprofundado. Aquele resumo que você fez do Coach, o mapa mental foi muito bom. A parte de Consultoria que teve sim as práticas foi muito bacana. Aquela atividade (exercício prático sobre coaching) foi muito bacana”.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado do trabalho minucioso de Observação Naturalista Participante, com o registro protocolar e detalhado de todas as aulas, a Análise Documental, o resultado da Avaliação Institucional e as Entrevistas trouxeram evidências concretas da funcionalidade e eficácia do SEAP.

O trabalho de pesquisa demonstrou que a o Ciclo PDCA e a Metodologia Freiriana foram utilizados de maneira marcante durante todo o desenvolvimento do processo, proporcionando um elevado nível motivacional dos alunos.

O resultado do trabalho de pesquisa como um todo, trouxe melhorias significativas para o desenvolvimento do SEAP, contribuindo para a melhoria do desempenho do professor e abrindo caminhos para a aplicação da metodologia em oportunidades futuras, tanto em um mesmo nível educacional como em níveis inferiores.

## REFERÊNCIAS

- BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP, 2005.
- BLOOM, Benjamim S., Hastings, J. Thomas & Madaus, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983
- BOURDIER, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta, 6ª edição). Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC: Controle da Qualidade Total**. Belo Horizonte. MG: Fundação Christiano Ottoni – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Engenharia, 1992.
- FERNANDES Barbosa, Eduardo, Povoá, Francisco L., Xavier, Guilherme, Silveira, Hely N., Tzeng, Li, Coelho, Maria, Fernandes, Maria, et al. **Gerência da Qualidade Total na Educação**. Belo Horizonte – MG: Fundação Christiano Ottoni – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Engenharia, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. (22ª edição) São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. Acedido em 26 de Fevereiro de 2015 em <http://acervo.paulofreire.org>.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (11ª edição). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo & Nogueira, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática na Educação Popular**. (4ª edição). Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1989.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESPO, 2000.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** (40ª edição). Porto Alegre: Mediação, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** (Tradução Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIVEN, Michael. **Teoria e Prática da Educação.** Londres: EdgePress, 1987.



# A LIDERANÇA RESILIENTE COMO FERRAMENTA PARA O SUCESSO DA GESTÃO DE PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

*Kaminsky Mello Cholodovskis*<sup>17</sup>

*Soraya Aparecida Dias Cholodovskis*<sup>18</sup>

## RESUMO

Diante do mundo em constante – e rápidas – mutações, alguns novos modelos de gestão estão tomando lugar nessa nova realidade e não poderia ser diferente no tocante a liderança. Hoje, as organizações bem-sucedidas para sobreviverem necessitam de adequar e aderir ao processo de mudança cultural profunda e, isso se consegue na busca de uma liderança eficaz, sendo esta capaz de manter suas capacidades de ação em constante mutação. Para tanto, a liderança resiliente talvez seja a principal busca da sociedade contemporânea, para promoção de organizações bem-sucedidas. A resiliência nos negócios ganha nova urgência nos dias de hoje, seja pelo aumento da velocidade da mudança no ambiente de negócios, seja pelas pressões da concorrência globalizada. As oportunidades são grandes, mas os perigos são considerados maiores ainda. Sendo assim, a escolha do tema para este artigo se justifica, pois, sabe-se que a palavra da moda no management internacional é resiliência. A busca de uma noção de organização resiliente, sendo esta promovida pela liderança resiliente é extremamente importante nos dias de hoje. Este artigo teve como objetivo geral versar sobre a liderança resiliente e, conseqüentemente, por objetivo específico destacar este estilo de liderança como uma ferramenta necessária em busca do sucesso na gestão de pessoas e de organizações no contexto em que estão inseridos, ou seja, mediante as mudanças rápidas e súbitas dos mercados na atualidade. Adotou-se para o mesmo a metodologia de pesquisa bibliográfica, sendo esta realizada através de uma revisão de literatura.

Palavras-chave: liderança e liderança resiliente.

17 Doctorando en Psicología Social pela Universidad Argentina John F. Kennedy-UK. MBA em Gestão de Instituições Educacionais pela Kroton Educacional-Pitágoras-MG. MBA em Gestão Educacional pela PUCRS. Pós-graduado em Tecnologias da Educação pela UNIMONTES-MG. Pós-graduado em Administração pela UNIFENAS-MG. Pós-graduado no Programa de Formação de Quadros-Cooperação Internacional Minas- Brasil-MERCOSUL pela UFMG-MRE-Itamaraty. Pós Graduado em Treinamento Esportivo pela ESEFM-MG. Pós-graduado em Técnico Desportivo com Especialização em Natação pela FEFISA-SP. Graduado em Educação Física-Licenciatura Plena pela ESEFM-MG. Aperfeiçoamento em Programa de Desenvolvimento de Dirigentes, Programa de Desenvolvimento de Gestor e Programa de Gestão para Executivos. Gestor educacional. Professor na Educação Básica, Superior e Pós-graduação. Palestrante.

18 Psicóloga. Pós-graduada em Aprendizagem Motora pela ESEFM-MG. Graduada em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia-MG. Graduada em Educação Física-Licenciatura Plena pela ESEFM-MG. Aperfeiçoamento em Fundamentos da Psicanálise Freudiana. Habilitação no Magistério de 1º Grau. Psicóloga. Professor na Educação Básica, Superior e Pós-graduação.

## 1. INTRODUÇÃO

A resiliência é um tema bastante atual na Administração e nos negócios. Em linguagem científica Chiavenato (2000) ensina que a resiliência é a capacidade de um sistema superar distúrbios impostos por fenômenos externos, mantendo-se inalterado.

Dentro das teorias de administração – tanto modernas como tradicionais – as organizações podem ser consideradas como sistemas abertos providas de uma capacidade de enfrentamento e superação de perturbações oriundas do ambiente externo. E o que determina essa capacidade de enfrentamento e superação é a resiliência através do seu grau de defesa ou vulnerabilidade do sistema às pressões ambientais externas.

Em simples palavras, a resiliência é uma característica sistêmica que garante o estado firme da organização malgrado todas as perturbações externas.

O mapeamento da conjuntura pode ser observado mediante uma nova era e mudança cultural, chamada de era do conhecimento. Diante da mesma, um dos principais desafios das organizações é atrair pessoas de talento.

Hoje, grande parte das organizações reconhece a importância de ter indivíduos de alta criatividade e capacidade de inovação em suas equipes. Mas apenas atrair talentos não basta e diante da realidade, as organizações se vêem diante da necessidade de se cultivar um ambiente favorável que motivem os profissionais a atingir todo o seu potencial, gerando valor e riqueza para todas as partes interessadas no sucesso da mesma.

Sendo assim, as organizações bem-sucedidas para sobreviverem necessitam de adequar e aderir ao processo de mudança cultural profunda e, isso se consegue na busca de uma liderança eficaz, sendo esta capaz de manter suas capacidades de ação em constante mutação. Para isso a liderança deve ter como característica a resiliência, ou seja, deve ser uma liderança focada, confiante transformadora, proativa, flexível, encorajadora, com visão de futuro e sempre em busca de realizações bem-sucedidas.

Em síntese, a liderança resiliente talvez seja a principal busca da sociedade contemporânea, para promoção de organizações bem-sucedidas.

### 1.1 Caracterização e justificativa do tema

A escolha do tema para este artigo se justifica, pois, sabe-se que a palavra da moda no management internacional é resiliência. A resiliência nos negócios ganha nova urgência nos dias de hoje, seja pelo aumento da velocidade da mudança no ambiente de negócios, seja pelas pressões da concorrência globalizada. As oportunidades são grandes, mas os perigos são considerados maiores ainda.

As organizações do século 21 estão começando a assumir suas novas tendências, em busca de um perfil, ágil, eficaz e acima de tudo resiliente, pois assim elas têm a condição de reajustarem-se facilmente após perturbações, choques ou fortes mudanças inesperadas providas do mercado.

As necessidades de segurança, proteção e recuperação estão forçando as empresas a assumirem o desafio de desenhar deliberadamente resiliência na gestão de pessoas e na gestão de seus negócios.

A busca de uma noção de organização resiliente, sendo esta promovida pela liderança resiliente é extremamente importante nos dias de hoje.

## 1.2 Situação Problema

Diante do mundo em constante – e rápidas – mutações, alguns novos modelos de gestão estão tomando lugar nessa nova realidade e não poderia ser diferente no tocante a liderança. Esta tem sido assunto bastante discutido, tanto no meio dos negócios quanto em quaisquer áreas onde haja atuação de grupos e equipes.

As organizações atuais têm uma grande carência de gestores/líderes que possuam iniciativas modificadoras, capazes de assumir riscos, e ao mesmo tempo, possuidores de carisma e desenvolvimento de uma boa relação entre as pessoas.

Diante disso, formula-se o seguinte questionamento: a liderança resiliente pode ser considerada uma ferramenta de gestão na busca do sucesso das organizações dentro do cenário atual?

## 1.3 Objetivos

Este artigo tem como objetivo geral versar sobre a liderança resiliente e, conseqüentemente, tem por objetivo específico destacar este estilo de liderança como uma ferramenta necessária em busca do sucesso na gestão de pessoas e de organizações no contexto em que estão inseridos, ou seja, mediante as mudanças rápidas e súbitas dos mercados na atualidade.

## Pressupostos

### 1.4 Os pressupostos norteadores deste artigo são

1. Que a liderança precisa ser flexível, resiliente, hábil para adaptar-se rápida e permanentemente, com serenidade, à turbulência das crises;
2. Que a resiliência está relacionada com a capacidade de uma empresa de responder rapidamente a mudanças externas, mesmo quando caóticas e imprevistas;
3. Que a liderança resiliente apresenta um papel determinante para a transformação e o sucesso organizacional.

## 1.5 Metodologia

Adotou-se para o artigo a metodologia de pesquisa bibliográfica, sendo esta realizada através de uma revisão de literatura sobre o estilo de liderança resiliente.

Para tanto, utilizou-se de obras, revistas, artigos, papers e documentos eletrônicos disponíveis acerca do tema. Ressalta-se que toda a literatura utilizada foi devidamente citada e referenciada segundo as normas técnicas exigidas.

Para maior coerência e compreensão do artigo, organizou-se o roteiro de exposição de seu conteúdo da seguinte forma: inicialmente apresentou-se – brevemente – conceitos de liderança, a abordagem da liderança servidora – tendo esta afinidade com a liderança resiliente; na sequência a definição de resiliência foi ponderada, bem como a apresentação dos princípios de uma organização resiliente e a discussão sobre



a relação da resiliência e os processos de mudanças; posteriormente conceituou-se o estilo de liderança resiliente; finalizou abordando sobre o perfil da liderança resiliente sendo necessário para a gestão de pessoas e dos ambientes organizacionais.

## 1.6 Liderança

Sousa Neto (2002, p. 1) “a liderança é um assunto que sempre despertou interesse”. E, nos últimos anos é nítido que tal interesse acirra-se, proveniente talvez das teorias científicas da administração aliadas com os estudos organizacionais.

Em sua vasta abordagem acredita-se em contrapontos o que acarreta, automaticamente, na inexistência de uma definição que promova aceitação universal. Sendo assim, cada surgimento de uma abordagem recente – provida de uma construção científica – implica na anulação da anterior e, pelo menos até o dado momento, o sentido da palavra liderança resulta de muitos conceitos.

## 1.7 Conceitos

Segundo Milkovich (2000, apud ANJOS, 2010, p. 5) a liderança consiste na capacidade de influenciar qualquer grupo em direção ao alcance de objetivos em comum, sendo que:

“essa influência pode ser formal – por uma pessoa assumir um papel de liderança devido à função que ocupa –, ou pode ser uma liderança informal – pela capacidade que o indivíduo tem de influenciar o grupo quase que naturalmente”.

Nas palavras de Kouzes e Posner (2003, p. 19) liderança é definida como:

A capacidade que um indivíduo possui de influenciar um grupo ou de uma equipe de trabalho a fim de alcançar objetivos e metas específicas. Ela difere do gerenciamento no que diz respeito a liderar que, na verdade, é uma das tarefas do trabalho de administrar e possui também um estilo de decisão diferenciado.

Liderança pode ser compreendida, segunda a visão de Fiorelli (2004) como a capacidade de envolver e influenciar pessoas.

Bernhoeft (2009, p.1) entende liderança como “a ação de conduzir, inspirar e coordenar na busca por objetivos e resultados, é naturalmente um processo em ebulição, que provoca transformação permanente nos contextos e pessoas nele inseridas”.

“A liderança é um fenômeno social que ocorre exclusivamente em grupos sociais, ela é definida como influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos” (ANJOS, 2010, p.1).

Para Sant’Anna (2010, p.1) “liderar não é uma tarefa simples, pelo contrário, liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um organismo vivo,

dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos”.

### **1.8 Liderança Servidora**

Na concepção de Daft (2002) um novo conceito de liderança está ganhando força nas organizações, pois seus resultados estão se tornando cada vez mais visíveis – a liderança servidora.

Segundo Nóbrega (2009, p. 2) “o princípio fundamental desse estilo de liderança consiste no modelo horizontal”. Para Lacerda (2005, p. 22):

O maior propósito dessa liderança é ajudar a equipe a se desenvolver, é estar mais preocupado em servir os seus liderados, do que apenas dar ordens. É aquela que percebe que o seu sucesso depende diretamente de sua equipe. Pensando e agindo assim, recebe mais retornos que os outros tipos de liderança. Trata-se de uma liderança espiritualizada, que ajuda em vez de ser servida e acima de tudo é ética.

Retomando Nóbrega (2009), esse conceito de liderança tem por princípios a resiliência, pois, implica no propósito de auxiliar as pessoas da equipe a se desenvolverem junto à organização e pessoalmente, sendo que tal liderança coloca seus liderados como item principal de suas preocupações.

Para o mesmo, “quando se busca ajudar as pessoas, elas por retribuição tornam-se parceiros”, e é esse o grande trunfo da liderança servidora (NÓBREGA, 2009, p.3).

### **1.9 Liderança Servidora no Processo de Mudança Organizacional**

Na visão de Daft (2002) existem, na conjuntura, pressões rotineiras para que as organizações se modifiquem, implicando na demanda de uma liderança com qualidades, habilidades e métodos necessários para ajudar suas empresas a permanecer competitivas. O mesmo ainda afirma que:

“os gestores devem converter suas organizações em agentes de mudança, utilizando o presente para realmente recriar o futuro” (DAFT, 2002, p. 17).

Robbins (2005) comunga o pensamento de Daft (2002) ao propor o modelo de liderança servidora como aplicação de método de desenvolvimento organizacional, envolvendo valores, feedbacks e treinamentos durante seu processo.

Para Hunter (2004) a liderança servidora na organização consiste em aplicar o pensar não somente nos negócios, mas também nas pessoas. Essa é talvez a mais importante mudança que deve ocorrer nas empresas para torná-las mais competitivas no mercado. Mas, sabe-se que mudar as pessoas dentro da organização não é tarefa fácil, e segundo Robbins (2005) cabe à liderança servidora criar métodos que levem sua equipe a um melhor desempenho profissional e pessoal, principalmente em tempos em que a competitividade é que dita as regras do mercado.

Segundo Nóbrega (2009, p. 4), embora não seja tarefa fácil mudar comportamentos e atitudes das pessoas, para a liderança servidora isso é uma consequência natural do seu estilo e forma de agir com as pessoas, pois passa a receber o feedback dos liderados e busca reformular métodos e processos baseados nas

reais necessidades dos membros do grupo, pois acredita que estes por estarem constantemente inseridos no processo, compreendem melhor as dificuldades. Logo, busca reformular os processos de forma a obter um melhor retorno da equipe.

Em síntese, a liderança servidora, por assim pensar nas pessoas, consegue agir no processo de mudança na organização, fato que não é facilmente conseguido por outros estilos de liderança.

### 1.10 Resiliência

De acordo com Costa (1995) o sentido do termo resiliência, para a Física, implica em resistência ao choque ou a propriedade pela qual a energia potencial armazenada num corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão incidente sobre o mesmo. No mesmo raciocínio, em princípio, nas Ciências Humanas, implica na capacidade de resistir flexivelmente à adversidade, utilizando-a para o desenvolvimento pessoal, profissional e social (BARROS, 2006). Conceitos:

“Resiliência é a capacidade de um sistema manter-se firme e integrado apesar de todas as forças externas que podem aniquilá-lo” (CHIAVENATO, 2010, p.1).

Sabe-se que a resiliência tem agregado um importante valor para se enfrentar os processos de adversidade e, neste sentido, Barros (2006, p.1) vem contribuir ao definir resiliência como “a capacidade que as pessoas têm de atravessar situações de crise e de adversidades – de cunho empresarial, social, familiar – superando-as e saindo destas fortalecidos e transformados positivamente”. No entender de Gallende (2004 apud MORAES et al, 2007, p. 1-2)

“é a adversidade que produz resiliência”. Ainda segundo o mesmo, qualquer circunstância adversa promove condições criativas, que enriquecem as possibilidades práticas de atuar sobre a realidade em que vive, transformá-la ou se transformar-se. E para Rodriguez (2005 apud MORAES et al, 2007, p. 2), “resiliência é a resposta criativa para superação da adversidade”.

Grotberg (2005, p. 15) comunga na mesma concepção e definição de resiliência na área das ciências humanas é “a capacidade para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidades”. Para este autor, a conduta resiliente exige se preparar, viver e conseguir aprender com as constantes experiências adversas que se apresentam a cada dia.

### 1.11 Princípios de uma Organização Resiliente

Vive-se na atualidade, em uma era marcada por mudanças – incertezas geopolíticas, transição global, instabilidade econômica e fracasso dos negócios – que demandam reconstituição, inteligência, agilidade e resiliência organizacional.

Para Chiavenato (2010, p.2) o grau da resiliência é determinado pela capacidade de reconstrução com determinação, agilidade e precisão; em suas palavras, “provavelmente, a resiliência representa a próxima fase na evolução das estruturas tradicionais [...] migrando para estruturas centradas em pessoas”.

Sendo assim, cinco são cinco princípios sugeridos pelo autor, sendo considerados como meios e estratégias para criação de uma organização ágil, dotada de resiliência.

O primeiro princípio diz respeito à liderança e, segundo o autor:

“a resiliência começa quando a liderança da organização estabelece suas prioridades e precisa encontrar um ponto de equilíbrio entre assumir riscos e conter os riscos em busca de inovação” (CHIAVENATO, 2010, p. 3).

O segundo princípio da resiliência organizacional é a cultura organizacional. Para Chiavenato (2010, p. 3) “uma cultura resiliente é construída sobre princípios de empowerment das pessoas, propósito e confiança”.

A cultura organizacional resiliente alinha um forte senso de confiança entre pessoas e estas, assumem responsabilidade sem questionar. Sendo assim, as pessoas são o terceiro princípio da resiliência organizacional. Para a organização resiliente as pessoas devem ser selecionadas, motivadas, equipadas e lideradas com a filosofia de ultrapassar qualquer obstáculo ou catástrofe.

“As pessoas precisam ter habilidades e competências que produzam comportamentos para agir eficazmente em ambientes subitamente incertos e não estruturados” (CHIAVENATO, 2010, p. 3).

Já o quarto princípio refere-se ao sistema, e na visão de Chiavenato (2010), este deve estar focado e deve ser construído com suporte em uma infraestrutura que permita às pessoas e à organização conectividade e volume de informação. O último princípio é o ambiente de trabalho – o local físico propriamente dito –, sendo que a este a resiliência é alcançada através da distribuição do local de trabalho em ambientes múltiplos e dispersos.

Segundo Chiavenato (2010, p.3) “as técnicas alternativas como office hoteling, telecommuting e desk sharing proporcionam o nível de flexibilidade do ambiente de trabalho e a agilidade é essencial para reduzir o risco de incidentes em uma empresa”.

Ainda para o mesmo autor, é importante ressaltar que, todavia, não é suficiente criar um ambiente altamente distribuído e conectado, mas sim é essencial avaliar constantemente a segurança e conforto do local de trabalho.

### **1.12 Resiliência e Processo de Mudanças**

No cenário atual o que se percebe é que as empresas estão empenhadas em incentivar as pessoas para que se mantenham firmes, flexíveis e integradas durante os processos de crise ou até mesmo das mudanças constantes. Em síntese, as organizações estão empenhadas na motivação das pessoas no que tange o desenvolvimento de um equilíbrio próximo do ideal, trabalhando com suas emoções, de modo a mantê-las alinhadas quando necessários forem seus posicionamentos eficientes, mediante a conjuntura marcada por repetidas transições.

Sendo assim, Waller (2001 apud MORAES et al, 2007, p.2) exprime o pensamento de que “não é a ausência da adversidade, mas muitas vezes em função de sua presença que ocorre o processo de resiliência, e é o enfrentamento da situação adversa que possibilita o crescimento do indivíduo, promovendo benefícios

a sua saúde mental”.

O resultado das pesquisas desenvolvidas por Moeller (2002), em sua tese de mestrado, aponta que, até mesmo as pessoas que desenvolvem um elevado grau de resiliência não estão imunes às consequências que possam ocorrer no comportamento humano. Mas ao mesmo tempo ainda se posiciona ao declarar que o fato das pessoas não se surpreenderem com acontecimentos repentinos é a vantagem de serem resiliente, e se assim o são, elas apresentam a capacidade de reagirem de modo melhor e com mais preparo.

A conjuntura resultante das transformações econômicas e tecnológicas propôs uma demanda de mudanças emergentes quanto ao aspecto humano dentro das organizações – e, automaticamente, impactos relevantes sobre a identidade do sujeito organizacional.

Para Conner (2005) tal impacto urge ser superado altruistamente quando as pessoas enfrentam melhor as mudanças e exercem maior capacidade de resiliência. Ainda Conner (1995) salienta que nem todas as organizações estão preparadas para as mudanças e transformações econômicas e sociais e que, por isso, em muitas delas, a liderança vive em conflito com as transições – inexistência da resiliência – o que dificulta a execução de suas tarefas e resulta na tomada de decisões errôneas. Sendo assim, “urge, mais do que nunca, da presença da resiliência nas organizações” (D’AURIA, 2005, p.1), conseqüentemente nos processos de mudanças, sendo estes auxiliados pela liderança das mesmas.

### 1.13 Liderança Resiliente

Bernhoeft (2009, p. 1) entende que o todo e qualquer processo de transformação decorram “de uma dinâmica de liderança que parta de uma necessidade reconhecida e sentida aliada a uma aplicação de conhecimento renovado continuamente e da existência de um propósito superior que inspire, guie e dê significado a todos os envolvidos no contexto”. Para tanto, pensa-ser necessário, dentro das organizações, a tomada de ações perseverantes, disciplinadas e com foco.

Todas as organizações são dotadas de uma capacidade de recuperação de crises ou adversidades – ou seja, toda organização é dotada de resiliência. Na concepção de Chiavenato (2010) uma liderança resiliente funciona como uma ‘bóia’ e, fazendo analogia às empresas, a tal bóia – liderança resiliente – tem a característica de emergir perante as dificuldades que tentam afundá-la.

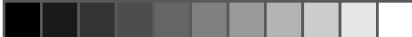
Ainda para o autor, liderança resiliente traz consigo a propriedade de representar para a empresa uma infraestrutura capaz de fazê-la escapar das adversidades rapidamente.

Barros (2006, p. 2) em analogia, menciona que:

“a liderança que não possui resiliência é chamada de ‘casa de vidro’ que se ‘quebra’ ao ser submetido à ‘terremotos’”. “Uma liderança resiliente implica exercita o equilíbrio entre a tensão e a habilidade de lutar, além do aprendizado adquirido com entraves, limitações, sofrimentos” (BARROS, 2006, p. 3).

A liderança resiliente pode ser associada ao que Covey (2005) chama de liderança baseada em propósitos e princípios. De acordo com Tavares (2001, p. 24),

A resiliência tem de ser uma característica forte na liderança uma vez que ele exerce uma função com limites de alto risco: ela olha para frente e para trás, para dentro e para fora, e vê onde e quando é necessária sua atuação.



Fora, fazendo as revoluções, ou dentro, fazendo a engrenagem funcionar. Em uma equipe, por exemplo, nos momentos de dúvida e incerteza, o dar sentido a uma realidade não precisa vir só de uma pessoa, a contribuição na liderança resiliente oscila, dependendo do problema. Às vezes, de onde menos se espera, vem a sugestão do melhor caminho a seguir.

Na visão de Moeller (2000) a liderança resiliente precisa ter cinco características: flexibilidade, foco, organização, positividade e pró-ação. Quanto à flexibilidade, esta implica em agir de modo maleável às incertezas, aceitando as mudanças ambíguas e, ao mesmo tempo, não permanecendo permanentemente atônita com certos contratempos. Esta característica proporciona à liderança a formação do hábito de desafiar situações e, se preciso modificar suas próprias suposições e hipóteses. Com essa característica a liderança mantém a consciência no que tange aos seus limites internos e externos devido ao fato de reconhecerem seus pontos fortes e fracos.

O foco implica em uma característica de possuir uma visão clara do que a liderança deseja alcançar. O foco proporciona orientação durante mudanças e transições, mas mesmo ocorrendo quebras significativas nas expectativas, o foco implica no restabelecimento de seus propósitos.

Já a organização buscar fazer uma análise adequada, procurando verificar os temas relevantes que estão presentes em situações confusas. Sua outra face é a aceitação quanto ao negociar prioridades durante uma mudança – o que está de acordo com sua flexibilidade. Para Moeller (2000, p. 95) “lideranças com alto grau de organização conseguem gerenciar diversas tarefas simultaneamente e, com sucesso, mesmo em situações de estresse”.

Já a positividade capacita a liderança quanto à consciência de existem lições a aprender, embora em momentos difíceis, sendo necessário crer nas recompensas. Implica em permitir à liderança saber que em muitas situações, suas expectativas serão quebradas, porém que se deva acreditar que oportunidades existirão no futuro, procurando olhar de frente aos acontecimentos e assim aproveitar o aprendizado resultante de determinada situação, acreditando na recompensa por assim encarar as mudanças.

E por fim, a característica de ser pró-ativa auxilia a liderança a não evitar as mudanças, a avaliar os riscos que estejam envolvidos nas diferentes situações – embora muitas vezes as consequências possam ser potencialmente negativas – procurando aplicá-las em situações posteriores.

### **1.14 Perfil da Liderança Resiliente no Processo de Gestão de Pessoas e Ambientes Organizacionais**

Segundo Moraes et al (2007, p.3) “nos ambientes organizacionais é notória a característica da pressão por resultados rápidos, eficientes e com muita qualidade. Para tanto, se faz necessário muita resiliência.”. Na concepção de Biondo (2005), na era do conhecimento, as organizações devem se organizar ao redor das pessoas, que assim se sentem emocionalmente lideradas. A mesma autora cita Covey (2005):

“[...] a liderança consiste em comunicar às pessoas seu valor e potencial de modo tão claro que elas possam reconhecê-los como próprios. Essa comunicação não deve ser feita apenas por um indivíduo, mas pela cultura, pela organização em si” (COVEY, 2005 apud BIONDO, 2005, p.3).

Comunga na mesma opinião Barros (2006, p. 5), ao mencionar que, a liderança resiliente faz o exercício da reflexão sobre a experiência vivida e aprende com ela, compartilha as aprendizagens com os



demais membros da equipe, dialoga sobre estratégias e alternativas para aplicá-las a situações idênticas no futuro, busca o consenso para a experiência vivenciada, explorando o maior número de percepções existentes na equipe e procura identificar em meio a as diferentes opiniões o ponto de convergência ou, a mediatriz comum com o qual todos concordam, sendo competente para integrar e orientar a equipe na concretização de seus propósitos.

Barlach (2005) em sua dissertação de mestrado cita um artigo publicado pela Harvard Business Review – How Resilience Works –, onde o mesmo enfatiza algumas características do perfil de uma liderança considerada resiliente:

(1) a firme aceitação da realidade – através de uma atitude interpretada como o otimismo cultivado fortemente;

(2) uma crença profunda de que os embates são fortemente sustentados por um entender significativo – através da possibilidade de transcender, extraíndo assim lições práticas e;

(3) uma misteriosa capacidade de improvisar – através da habilidade para improvisar uma determinada solução de um problema sem ter as ferramentas ou matérias próprias.

Para Arroba e James (1988), as lideranças resilientes precisam de um nível favorável de pressão para um bom desempenho. Para os mesmos, quando o nível de pressão está muito baixo, a organização não consegue canalizar totalmente seus recursos.

Na visão de Job (2003, p. 81), toda gestão dá as soluções certas aos problemas e responde convenientemente às solicitações, mas a liderança resiliente reformula os problemas e não se limita a responder às solicitações, e sim cria um destino – o que torna o ambiente organizacional mais dinâmico e aberto a mudanças. Quadro 1 Características da Liderança Resiliente no Processo de Gestão de Pessoas e Ambientes Organizacionais

<b>Ambiente Organizacional</b>	<b>Pessoas</b>
Sustenta e aprimora continuamente suas organizações.	Autoconfiantes.
Absorve altos níveis de mudanças e adapta-se a situações ambíguas.	Gostam e aceiram mudanças.
É proficiente em manter calma, clareza de propósito e orientação em situações adversas.	Ansiedade razoável.
Capacidade de pensar estrategicamente e tomar decisões acertadas mediante pressão.	Alto extrovertido.
Lidera sistemas de trabalho complexos e adota conduta flexível na resolução de problemas.	Emocionalmente inteligentes.
Capacidade de trabalhar eficazmente com os superiores e liderados em problemas complexos e de gestão.	Mantém clareza de propósito, calma e foco diante de situações adversas.
Capacidade de conseguir conscientizar seus colaboradores a transformar as adversidades em desafios a serem conquistados.	Abertas a experiências.

Fonte: Bispo, 2007 *apud* Moraes et al 2007, p.4 (adaptado)

De acordo com o Quadro 1 é notório que os aspectos resilientes – tanto do ambiente organizacional quanto das pessoas – auxiliam a liderança na superação de incertezas e ou de crises e mudanças. Enquanto o



ambiente organizacional resiliente procura várias saídas para as crises diárias da economia e dos mercados, os colaboradores resilientes – as pessoas - resilientes procuram aprimorar seus comportamentos para que sirvam de suporte à liderança nas tomadas de decisões. Sendo assim, constituem uma liderança resiliente capacitada para enfrentar os embates do mercado.

Na visão de Moraes et al (2007) em vista disso, empresários na atualidade empenham-se para a formação de uma liderança com características resilientes para atuarem nos entraves cotidianos, pois muitos deles já perceberam que esta é uma estratégia para o sucesso e sobrevivência de suas organizações no mercado atual.

Para Hamel (2007, p.1), “para que as empresas possam sobreviver neste mundo de tanta turbulência, somente sendo resilientes poderão encarar as mudanças ocasionadas no cenário de crise”. Também na visão deste pesquisador, a liderança resiliente é uma ferramenta dotada de capacidade de superação – quer seja de distúrbios internos promovidos pela organização, quer seja de fenômenos oriundos do externo ao ambiente organizacional.

Chiavenato (2000, p. 344) a liderança resiliente determina o grau de defesa ou vulnerabilidade da organização às pressões ambientais externas. Quando modelos tradicionais e burocráticos sofrem resistências ao avanço da inovação e da mudança, a saída nesses casos, não está em programas de desenvolvimento, mas em esforços de mudanças para ultrapassar seu nível de resiliência. Acrescenta-se, assim, que à liderança resiliente está a incumbência de tais mudanças.

A Tabela 1 esboça as características da liderança resiliente, segundo visão de Barbosa (2007).

Tabela 1 Características da Liderança Resiliente

---

Liderança Resiliente

---

- Compara-se não apenas com os concorrentes, mas com setores ou categorias ainda
  - Desenvolve cultura responsável e comprometida;
  - Eleva suas metas;
  - Mostra convicção e coragem;
  - Recupera-se na adversidade;
  - Pensa em termos horizontais, eliminando feudos e hierarquias;
  - Sempre se autocorrige;
  - Escuta as pessoas insatisfeitas;
  - Emprega pessoas motivadoras;
- 

Fonte: Barbosa, 2007, p.1 (adaptado)

De acordo com a Tabela 1 a liderança resiliente dentro de qualquer organização vai além do seu aspecto no que se refere à cultura ou modelo de gestão ou até mesmo sistema de informações. Na verdade ela representa papel determinante para a transformação organizacional proveniente do seu perfil empreendedor e flexível.

Em síntese, após o exposto, ousa-se afirmar que a organização bem sucedida possui uma característica marcante que a diferencia das demais organizações: uma liderança resiliente.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do todo exposto no artigo, algumas considerações finais podem ser apontadas. Não se pretendendo esgotar o tema de pesquisa, procurou-se destinar a mesma com o foco de cumprir os objetivos – geral e específico – propostos, bem como de responder à situação problema, bem como confirmar os pressupostos norteadores.

Durante a consulta da literatura disponível, percebeu-se que existem muitos estudos e conceitos acerca do tema liderança, mas todos sempre envoltos dos mesmos modelos existentes – que já não estão mais obtendo resultados satisfatórios como antes, de acordo com a análise da conjuntura no âmbito organizacional.

Sendo assim, nos últimos anos, surge a liderança servidora – um novo conceito que começou um movimento que objetiva mudança nas organizações. As organizações que já tinham visão de futuro passaram a adotar este estilo de liderança, percebendo que a inovação representava, até então, o passo para as mudanças demandadas.

Junto ao conceito de liderança servidora, emerge também as grandes mudanças – rápidas e súbitas – oriundas da era do conhecimento, da inovação e da competitividade no mercado. Diante da situação as empresas se viram na necessidade de adaptação, flexibilidade e adesão à conjuntura. Tal advento trouxe, automaticamente, a exigência de um novo estilo de liderança nas organizações para acompanhamento de todo o processo de mudança: a liderança resiliente.

Sendo assim, através do cumprimento do objetivo geral e específico do artigo – fazer uma revisão literária acerca do tema – pode-se afirmar que todos os pressupostos se confirmaram: a liderança precisa ser flexível, resiliente, hábil para adaptar-se rápida e permanentemente, com serenidade, à turbulência das crises; a resiliência está relacionada com a capacidade de uma empresa de responder rapidamente a mudanças externas, mesmo quando caóticas e imprevistas e; a liderança resiliente apresenta um papel determinante para a transformação e o sucesso organizacional.

Sendo assim, responde-se à indagação, formulada no problema de pesquisa, onde se afirma que a liderança resiliente pode ser considerada uma ferramenta de gestão na busca do sucesso das organizações dentro do cenário atual.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Andre Gustavo Cosme dos. **O sucesso da liderança nas organizações.** 2010. Documento eletrônico disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/49576/1/O-Sucesso-de-Lideranca-nas-Organizacoes/pagina1>> Acessado em: Dez. 2012.
- ARROBA, T; JAMES, K. **Pressão no trabalho: um guia de sobrevivência.** São Paulo: McGraw Hill, 2008.
- BARBOSA, L. **Resiliência organizacional.** 2007. Documento eletrônico disponível em <<http://www.pernambuco.com/diario/2006>> Acessado em: Dez. 2012.
- BARLACH, L. **O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito.** Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- BARROS, Rosley Sulek Buche. **Resiliência: a nova competência do líder de sucesso.** 2006. Documento eletrônico disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=777>> Acesso Abril 2011.
- BERNHOEFT, Rosa. **Liderar e evoluir: a transformação do conhecimento em atitude.** 2009. Documento eletrônico disponível em <<http://www.lideraonline.com.br/artigo/48761-lideranca-e-resiliencia.html>> Acessado em: Dez. 2012.
- BIONDO, Graciela Gonzáles. **O hábito número oito.** HSM Management. Maio-Junho, 2005.
- BISPO, P. **Convivendo com a adversidade.** 2007. Documento eletrônico disponível em <<http://www.rh.com.br>> Acessado em: Dez. 2012.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6.ed. São Paulo: Campus, 2000.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Você sabe o que é resiliência?** HSM On line. 2010. Documento eletrônico disponível em <<http://www.portaladm.adm.br/tga/tga21.htm>> Acessado em: Dez. 2012.
- CONNER, R. J. **Gerenciando na velocidade da mudança.** Rio de Janeiro: Infobook, 2005.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Resiliência. Pedagogia da presença.** São Paulo: Modus Faciend, 1995.
- COVEY, Stephen. **O oitavo hábito – da eficácia à grandeza.** São Paulo: Campus, 2005.
- DAFT, Richard L. **Organizações: Teorias e Projetos.** São Paulo: Pioneira, 2002.

D'AURIA, Alberto. **Resiliência reduz riscos de doenças e melhora a qualidade de vida.** 2005. Documento eletrônico disponível em: <[http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/qualidade\\_de\\_vida/030203-resiliencia\\_alberto\\_dauria.shtm](http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/qualidade_de_vida/030203-resiliencia_alberto_dauria.shtm)> Acessado em: Dez. 2012.

FIGLIOTTI, J.O. **Psicologia para Administradores.** São Paulo: Atlas, 2004.

GROTTBERG, H. E. **Novas tendências em resiliência.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAMEL, G. **Gestão é foco de inovação.** 2007. Documento eletrônico disponível em <[www.cotecpt/cotec/acac/authoring](http://www.cotecpt/cotec/acac/authoring)> Acessado em: Dez. 2012.

HUNTER, James C. O Monge e o Executivo. 15. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

JOB, F. P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações.** Tese. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

KOUZES, James; POSNER, Barry. **O Desafio da Liderança.** São Paulo: Campus, 2003.

LACERDA, Daniela. **O Líder Espiritualizado.** Você S.A. São Paulo, n 82, p.22-30, Abr 2005

MOELLER, J. E. **A Resiliência no perfil do empreendedor catarinense, a partir da aplicação das cinco características identificadas por Darly R. Conner.** Dissertação. Florianópolis: UFCS, 2002.

MORAES, Simone Cristina; RESENDE, Luis Maurício; LEITE, Magda Lauri Gomes. **Resiliência organizacional: atributo de competitividade na era da incerteza.** 2007. Documento eletrônico disponível em <[www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-book%202007/.../21.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-book%202007/.../21.pdf)> Acessado em: Dez. 2012.

NOBREGA, Hamilton Felix. **Liderança Servidora: Os Novos Líderes.** 2009. Documento eletrônico disponível em <<http://meuartigo.com/administracao/lideranca-servidora-os-novos-lideres.htm>> Acessado em: Dez. 2012.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SANT'ANNA, V. **Liderança e seus tipos.** 2010. Documento eletrônico disponível em: <[www.lidersantanna.com.br/tipos](http://www.lidersantanna.com.br/tipos)> Acessado em: Dez. 2012.

SOUSA NETO, José Lourenço de. **Liderança e motivação – práticas novas, propósitos antigos.** 2002. Documento eletrônico disponível em <[www.forma-te.com/mediateca/download.../15044-lideranca.html](http://www.forma-te.com/mediateca/download.../15044-lideranca.html)> Acessado em: Dez. 2012.

# CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A ANGÚSTIA, O DESAMPARO E A SOCIEDADE

*Maria Conceição Acirole Paixão<sup>19</sup>*

## RESUMO

Propõe-se a percorrer, de forma originária e sucinta, a obra de Freud, em suas diferentes leituras do conceito de angústia, bem como relacionar o estabelecimento das teorias sociais no autor. Isto, tendo como escopo, o exame do pensamento freudiano e o esboço de algumas considerações em alguns autores acerca do tema da angústia. Ao mesmo tempo o trabalho visa captar o movimento que o criador da psicanálise expressa quando aporta sua construção. O que origina, até então, o motor da repressão? Qual seria a importância e influência do conceito de angústia em Freud para a formulação da Teoria da Cultura e a Sociedade? O que tem como segunda teoria da angústia é o que aparece em *Inibições, Sintomas e Angústia* (1926)? A pesquisa abordará a construção do conceito de angústia em Freud e também refletirá sobre a sua função relacionada ao estado de desamparo (*Hilflosigkeit*) humano com o desamparo infantil, protótipo da situação traumática geradora de angústia.

Palavras-chave: conceito de angústia, inibição, sintoma, teorias sociais, desamparo.

<sup>19</sup> Psicanalista -membro Efetivo e Didata da Sociedade Psicanalítica do Recife- SPRPE. Filiada à Federação Brasileira de Psicanálise - FEBRAPSI. Componente da Internacional Psychoanalytical Association -IPA. Especialista em Intervenção Psicossocial Jurídica -FACHO-PE. Mestra em Psicanálise - Universidad Argentina John F. Kennedy -UK. E-mail: conciolepaixao@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa explicar a questão da sexualidade à luz dos estudos freudianos. Também abordará a construção do conceito de angústia em Freud e refletirá sobre sua função relacionada ao estado de desamparo (*Hilflosigkeit*) humano com o desamparo infantil, protótipo da situação traumática geradora de angústia. Freud, à época em que desenvolvia seus trabalhos debruçava-se sobre o estudo da sexualidade e asseverava que muitos problemas encontrados na prática clínica provinham da angústia causada por conflitos psicológicos e acontecimentos passados. Assim, neste trabalho serão analisadas questões pertinentes à angústia, num primeiro momento, à luz do pensamento freudiano (1892-1895).

Na sequência, o artigo trata da fobia, mediante a análise do caso clínico de um menino de cinco anos, momento em que usa pela primeira vez o termo castração, conforme as *Teorias Sexuais das Crianças*. Mais adiante, foca-se na segunda teoria da angústia, desta vez com estudos mais aprofundados e conclusões objetivas. Este tema é tratado nas *Novas Conferências Introdutórias XXXII – Ansiedade e Vida Instintual* (1933), “com a tese de que o ego é a única sede da ansiedade – de que apenas o ego pode produzir e sentir angústia [...]” (FREUD, 1933, p. 107).

Mais adiante, é estabelecido um paralelo entre angústia, cultura e sociedade. Trata-se da questão moral, do horror ao incesto trazendo ampla reflexão sobre o assunto conforme *Rascunho 31*. O caso clínico de Daniel enriquece o trabalho. Mas é necessário tratar ainda a angústia neurótica e a angústia moral, fechando com a construção do psiquismo: entrelaçamento da pulsão e da cultura. A obra *Mal-estar na Civilização* (1930) evidencia que estamos mais próximos dessa segunda teoria da angústia, porque a angústia básica, que leva em direção ao pai e à cultura, é angústia de desamparo, que se explica pela ameaça do excesso.

Freud (1894), com frequência utiliza em seus escritos os termos: *Angst*, *Furcht* e *Schreck*, e apesar de serem usados como sinônimos se diferem claramente no que diz respeito à sua relação com o perigo: *Angst* tem relação com Eng que designa estreito, restrito, apertado; é a angústia diante da espera de um perigo, estado no qual o objeto não é levado em consideração; *Furcht* denota um objeto específico diante do qual se tem medo, chamando atenção para sua relação com o objeto; e *Schreck* significa susto, temor, horror e enfatiza o efeito produzido por um perigo com o qual a pessoa se defronta sem qualquer estado de preparação para a angústia.

Cabe esclarecer que a tradução adotada ao longo da Edição Standard Brasileira para a palavra *anxiety* é angústia, reservando-se ansiedade para reproduzir o inglês *anxiousness* (FREUD, 1894, p. 118). Entretanto, em alemão, Freud utilizou o termo *angst*, que para nosso entendimento é mais bem traduzido por angústia. Doravante, tanto ansiedade quanto angústia se refere ao mesmo sentimento asfíxiante comum que caracteriza as formas graves do estado psicológico em questão.

## 2. A ANGÚSTIA (*angst*)

A evolução do pensamento de Freud (1892-1895) se desenvolve em dois tempos relativamente diferentes. O das publicações com Breuer, *Estudos sobre a histeria*, uma espécie de compromisso com o colega que o apoiou; e o das correspondências com Fliess, que tem início em sua primeira carta em 24 de novembro de 1887, experiência extraordinária na vida de Freud. Nutre uma amizade apaixonada por

Fliess, explora sua própria mente inconsciente, que aos poucos vai viabilizando a profundidade em capas associativas mais próximas às fantasias inconscientes reprimidas, ampliando com isso o campo analítico dentro do contexto das lógicas pulsionais que marcam as organizações da sexualidade infantil.

São dignas de citação as publicações com Joseph Breuer, nos *Estudos Sobre Histeria e o Caso Ana O.* (Bertha Papperheim), assim como as de Freud com o Caso Dora. Faz-se aqui uma reticência a Breuer, no que se refere à teorização geral: a sexualidade infantil na constituição das neuroses, a angústia causada por desejo inaceitável. Esses acontecimentos foram pontos de partida da psicanálise.

## 2.1 O que origina o motor da repressão?

Desde o início do pensamento do investigador, se oferecem duas explicações para a angústia. No Rascunho A: “Será a angústia das neuroses de angústia derivada da inibição da função sexual ou da angústia ligada à etiologia dessas neuroses”? (FREUD, 1892, p. 199).

A neurose de angústia teria sua etiologia na má ou não utilização da energia da libido, que assim se transformaria em angústia, seja de forma direta, como supõe em 1895, seja como consequência da falência dos mecanismos de defesa do aparato psíquico, como teorizou posteriormente.

Essa dedução psíquica da angústia é logo afastada firmemente: assim, a angústia da neurose de angústia não era continuada, lembrada, histérica (FREUD, 1894, pp. 211-212).

No Rascunho B (1950 [1893]), Freud, como sucede muitas vezes nesse período de sua vida, entendia por “neuroses” a neurastenia e a neurose de angústia, ou seja, as posteriores “neuroses atuais”. E ainda estabelece uma relação entre excitação sexual retida e neurose de angústia. Já no *Rascunho F* (1950 [1894]) apresenta alguns relatos clínicos. Ilustrando, são dois casos clínicos datados de 18 e 20 de agosto de 1894<sup>20</sup>.

Isto vai aparecer de forma mais sistemática em *Sobre os Fundamentos Para Destacar da Neurastenia Uma Determinada Síndrome Específica*, denominada “Neurose de Angústia” (1895-[1894]). Indica-se outra analogia de Freud, da comparação da angústia da neurose de angústia com a angústia enquanto afeto normal, resultante de uma excitação exógena, enquanto a neurose de angústia seria resultante de uma excitação endógena, em que se comporta como se estivesse projetada para fora. Para ele, o afeto é concebido de maneira extremamente próxima do somático.

Caso observado por Freud de uma neurose de angústia:

Um homem de 42 anos, com três filhos. Esteve bem até a morte de seu pai, quando teve um súbito ataque de angústia com palpitações, temores hipocondríacos de câncer de língua. Vários meses depois, teve um segundo ataque com cianose, pulso intermitente, medo de morrer, etc. A partir de então apresenta fraqueza, vertigem, agorafobia, alguma dispepsia. Este é um caso de neurose de angústia pura, contudo o coito interrompido foi aparentemente bem tolerado durante dez anos (FREUD, 1892, p. 230).

Fica claro que, neste exemplo, ele busca mostrar que a angústia de seus pacientes estava intimamente relacionada com a sexualidade, pois das diversas formas de manifestação da angústia, todas se relacionavam de alguma forma a uma abstinência sexual, seja por não haver um coito satisfatório, seja por abstinência

20 FREUD, S. (1950/1892-1899). Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess – Rascunho B, v. I, p, 217.



voluntária, ejaculação precoce, coito interrompido ou por uma excitação não consumada. A substituição do coito interrompido por uma relação sexual normal tem o efeito de eliminar a angústia impossibilitando seu retorno, caso a neurose não tenha se estabelecido. Por este viés, ele determina que não deve ser buscada na esfera psíquica a origem da angústia. Trata-se, portanto, de uma questão de acumulação da tensão sexual física de excitação (endógena).

A acumulação ocorre como consequência de ter sido evitada a descarga. Assim a neurose de angústia é uma neurose de represamento, como a histeria [...]. E visto que absolutamente nenhuma angústia está contida no que é acumulado, a situação se define dizendo-se que a angústia surge por transformação a partir da tensão sexual acumulada (FREUD, 1894, p. 237).

Nosso trajeto nos leva, por certo, à *Interpretação dos Sonhos* (1900-1901). A libido que não se manifesta passa a ser “reprimida”. A angústia teria sido a abstinência ou a inibição sexual, utilizada agora como defesa contra a realização de desejo. Esta, considerada como uma angústia em segundo grau, que, não tendo sentido no seu nascedouro, acabou por torná-lo e tornar-se sonho uma angústia pretexto para a repressão e, também, expressando o contrário, como símbolo da realização.

Neste ponto, Freud indica de modo preciso, novamente, a semelhança da angústia, da interpretação dos sonhos com “a dor” do *Projeto Para uma Psicologia Científica* (1950-[1895]). E sobre o fenômeno da dor fala que: “[...] tudo o que sabemos a respeito da dor se enquadra nisso. O sistema nervoso tem a mais decidida propensão a fugir da dor. [...]” (FREUD, 1950-[1895], p. 326).

Nos sonhos (*traumdeutung*), Freud (1900) pontua ainda que o desejo real que instigou a produção onírica, e cuja realização é representada pelo sonho, provém da infância. Aponta a angústia infantil diante da autoridade parental que, misteriosamente, parece não corresponder à ideia de transformação direta da libido não satisfeita, como na neurose de angústia. É também nesse momento que Freud relaciona, pela primeira vez, a angústia ao nascimento. O Trauma do Nascimento, de Otto Rank aparece na *Conferência XXV* (1917) como modelo do afeto de angústia em geral.

É evidente que na angústia há fenômenos de descarga somática: cardíacos, respiratórios e em outras esferas somáticas. “Mas por que ocorre essa transformação em angústia quando há uma acumulação?” (FREUD, 1892, p. 214). Freud diz: “[...] por causa da tentativa de suprimi-la [defesa], ou por causa de seu declínio, ou por causa do alheamento habitual entre sexualidade física e psíquica – a tensão sexual se transforma em angústia [...]” (FREUD, 1894, p. 216).

A relação da angústia com o nascimento vai aparecer em um ponto do percurso entre as duas teorias da angústia. Este é um dos desenvolvimentos mais completos do pensamento de Freud sobre a angústia, sendo esta a energia sexual não elaborada que se descarrega de maneira mais ou menos anárquica. O segundo processo seria, grosso modo, aquele que se verifica nas neuroses de transferência.

A mudança de direção ocorrerá em 1924. Não obstante, ao continuar o percurso, até 1926, a explicação a respeito da angústia permanece inalterada. No entanto, observam-se alguns detalhes que nos chamam a atenção nesse percurso, mesmo em uma rápida passagem por eles. *Em Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901), numa nota manuscrita, se tem aqui uma breve referência à angústia de morte.

A angústia no *Caso Dora* (1905) aparece como resultante de uma transformação do prazer em desprazer, ou seja, a censura que Dora fazia contra o pai recaía sobre sua própria pessoa. Tomará as várias

expressões sintomáticas de Dora: dispneia, tosse, enxaqueca, irritação, tédio, depressão, incompatibilidade afetiva, dentre outras e entendendo-as como características de *petite hystéria* irá organizá-las estruturalmente. A estrutura que experimenta articular, a “intimidade” de Dora, se faz pelo trauma psíquico posto na ordem da fantasia, pelo conflito existente entre os vários afetos e a perturbação na esfera sexual. Pode-se dizer, efetivamente, que a psicanálise nasce com os olhos voltados para a histeria desde que esta sinaliza, por estrutura, a condição essencial do desejo humano: a de ser “desejo do Outro”, no dizer de Lacan.

Em *Os Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) aparecem bem poucas referências à angústia, esta ainda ligada à excitação sexual.

Em *Atos Obsessivos e Práticas Religiosas* (1907), fala de algo aparentemente novo em sua obra, o sentimento de culpa e, sobretudo a angústia expectante como componente oculto do ato obsessivo. A angústia moral surge, agora, explicada por meio de um modelo parecido mais como inibição/sufocação – não das pulsões libidinais, mas egoístas.

Podemos interrogar então, se isso não dessexualizaria a angústia e criaria uma duplicidade de explicação, e se não traria confusão para a teoria.

Em *O Projeto de Psicologia* (1895), Freud fala da vivência da dor, função essencial dos afetos. Na experiência da dor em si, provocada por uma estimulação, haveria uma quantidade invasiva de estímulos, deixando marcas a ponto de reproduzir essa vivência, certa quantidade investida na recordação. Essa última seria da ordem de uma percepção que teria sido, no passado, capaz de provocar a vivência da dor em si. É a reprodução da vivência desagradável que Freud, nesse momento, nomeia como afeto.

Lacan tem um particular rechaço pelo fenômeno afetivo. Podemos dizer que é um rechaço inicial pelo termo “afetivo”. Logo que se dá conta que falta algo, introduz o objeto a e produz o seminário sobre *A Angústia*<sup>21</sup>. O que não agrada a Lacan é a categorização usual constante dos textos de psicologia do final do século XIX e início do século seguinte, em que se estudavam e descreviam os fenômenos psicológicos como fenômenos de representação, de afeto ou de vontade.

Por volta dos anos 1950, Lacan pensava que o afeto era consequência de algum fenômeno de linguagem, como quando um analista “dá” uma interpretação adequada e produz-se uma alteração nos afetos do paciente. Dizemos que, por um momento, pretendeu apagar o termo afeto de seu vocabulário, o que resulta num erro importante. Tal posição decorre da atitude estruturalista que adotou durante certo período de sua evolução. Depois o reintroduz como dissemos, a partir dos seminários sobre *A Angústia* e o objeto a, não como afeto, mas como algo dependente de sua própria metapsicologia.

Numa série de rascunhos enviados a Fliess de 1892 a 1895, especificamente no Rascunho E: “Como se origina a angústia? Tudo o que sei a respeito é o seguinte: logo se tornou claro que a angústia de meus pacientes neuróticos tinha muito a ver com a sexualidade” (FREUD, 1894, pp. 211-212). Achava-se que a prática sexual regular abrisse esse bloqueio e liberasse a angústia

Em torno desse texto e do Rascunho G (FREUD, 1950 [1895]) destaca-se a referência que ele faz à melancolia, particularizando uma relação entre as duas, mas seria um acúmulo de tensão psíquica, de amor, produzindo dor – trata-se aí de um luto. Se o sujeito angustiado sofre de sua libido transformada “fisicamente” em angústia, o melancólico sofreria do lamento da perda de sua potência sexual, ou seja, na

21 O uso da palavra “angústia” (anxiety, no original) é uma tradução do trabalho de Lacan, equivalente ao termo Angst, usado por Freud no sentido de “afeto primordial”, isto é, o eixo-motor da estrutura psíquica.

neurose de angústia haveria um “decréscimo da libido sexual ou desejo psíquico” (FREUD, 1950 [1895], p. 102).

Isso nos leva a perceber que, antes de 1926, a angústia não era vista como motor da repressão; sendo um produto ou subproduto, ainda que às vezes utilizada como auxiliar nesse processo.

### 3. OS PRIMÓRDIOS DA CASTRAÇÃO

Em *Sobre a Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos* (1909), Freud assenta as linhas gerais do tratamento, por meio de observações que não provêm dele, uma vez que o tratamento foi efetuado pelo próprio pai do pequeno Hans, que concordou não mais utilizar coerção além da absolutamente necessária.

Freud, pela primeira vez, usou a expressão “complexo de castração” no seu ensaio *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças* (1908c). Ele se baseou nas palavras das crianças para elaborar o seu conceito mais controverso e pouco provável.

O complexo de castração é uma diversidade de crenças e emoções infantis, relacionadas com a consciência nascente de uma identidade sexual definida. No menino, estão as crenças de que a mãe teve um pênis; que este pênis foi decepado pelo pai ou por um substituto dele; e que o seu próprio órgão sexual pode estar sujeito ao mesmo destino.

A hipótese de Freud sobre o caso Hans centra-se na sexualidade. Ele parte da patologia para chegar, posteriormente, à normalidade. Até esse momento, a sexualidade infantil tinha aparecido só em análises de adultos. No caso, dedica-se a investigar a sexualidade infantil diretamente na criança. Hans se recusava sair à rua porque tinha medo de cavalos, sendo este seu objeto fóbico, gerando a angústia pela repressão de elementos libidinais.

#### 3.1 Momento importante da teoria

No ponto de encontro entre as duas teorias da angústia está a Conferência XXV, de *Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise* (1917). É um dos desenvolvimentos mais completos do pensamento freudiano sobre a angústia, buscando sistematizar tudo o que disse, sobretudo dissertando sobre essa oposição.

Em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), esse texto ocupa-se de ideias da libido homossexual transformada em angústia social, herdeira da angústia diante dos pais, relacionando a angústia moral e a angústia da libido. Entretanto, tal como ocorre no caso Hans, Freud ainda não o relaciona com angústia ante a castração. Contudo, ao introduzir a “*realangst*” ou “angústia real”, se faz necessário que Freud introduza o eu, que diante da libido excessiva, reage como na intenção de fuga diante do perigo regido pela pulsão de auto conservação. Assim, toda a angústia real, desde que se desenvolva, terá como suporte uma angústia neurótica. Dirá, então, que a angústia é sempre pulsional e não tem nada a ver com autopreservação, diferente da fuga ou enfrentamento.

Em *Além do Princípio de Prazer* (1920), Freud torna menor o interesse do eu ao narcisismo. A *realangst* e a angústia neurótica passam a se explicar de uma maneira só. Diz Freud (1920):

Na teoria da psicanálise [...] eventos mentais estão automaticamente regulados pelo princípio de prazer, ou seja,

acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável [...], isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer (FREUD, 1920, p. 17).

Em *O Ego e o Id* (1923), já aparecerá como angústia adaptativa, tendo o eu como sua sede. Vejamos aí as três angústias do ego: em relação ao mundo externo, ao id e ao superego. Entretanto, o que se observa de mais importante é a ideia do ego como sede da angústia e, se se trata do ego e não do id, entra em conta o perigo. Explica o surgimento da angústia pela repressão de elementos libidinais como o caso *O pequeno Hanse* também *O Homem dos Lobos* (1914-1915), o problema da repressão original, porque seria retomado em 1926, justamente para propor a angústia como causa. O que provocou a repressão da libido foi a ameaça de castração. Praticamente se funde no complexo de Édipo e tem a mesma importância, especialmente com a função interditória e normativa.

- Na *Repressão* (1915) o seu objeto não é, como se verá mais adiante, a pulsão propriamente dita, se não um de seus representantes, capaz de causar desprazer, diante das exigências da censura que exerce sobre o sistema pré-consciente – consciente.
- Em *Mais Além do Princípio do Prazer* (1920), como conciliar com a angústia da libido? Para fazê-lo é necessário que Freud introduza o ego. Reduz o interesse do ego ao narcisismo. A realangst e a angústia neurótica passam a se explicar de uma maneira só.
- No *Manuscrito G, Conferência XXV* (1917) e no *Manuscrito Perdido* (1915), afirma que neurose atual não existe, que a respiração ansiosa do neurótico de angústia é a reprodução simbólica em seu próprio corpo do coito. Portanto, também a angústia seria uma espécie de sintoma histórico.

#### 4. SEGUNDA TEORIA SOBRE A ANGÚSTIA

Aparentemente, esta segunda teoria cobre bem a primeira, de tal modo que não é mais possível explicar a angústia como libido tóxica, tal como Freud aponta em *Novas Conferências Introdutórias XXXII–Ansiedade e Vida Instintual* (1933), “com a tese de que o ego é a única sede da ansiedade – de que apenas o ego pode produzir e sentir angústia [...]” (FREUD, 1933, p. 107). Os dois mecanismos que produzem angústia neurótica coincidiram. Uma pessoa pode proteger-se de um perigo externo pela fuga; fugir de um perigo interno é um empreendimento difícil.

Aqui, ele chama atenção para o fato de que as investigações psicológicas invadem os fatos da biologia. Podemos entender a ênfase de Freud sobre o nascimento como uma experiência de angústia, sendo o “[...] modelo de todas as subsequentes situações de perigo [...]” (FREUD, 1933, p. 111). Com essa ruptura que o nascimento simboliza, retorna-se à teoria do trauma, não mais de sedução, mas algo mais primitivo, como o perigo de desamparo psíquico ajusta-se ao estágio da imaturidade inicial do ego; o perigo de perda de um objeto (ou perda de amor) ajusta-se à falta de autossuficiência dos primeiros anos da infância; o perigo de ser castrado ajusta-se à fase fálica; e finalmente o temor ao superego, que assume uma posição especial, ajusta-se ao período de latência.

Em *Inibições, Sintomas e Angústia* (1926 [1925]), a angústia está intimamente ligada ao temor da castração, como se examina no exemplo do caso do pequeno Hans.

Nos dois casos de fobias infantis, o de Hans e o do Homem dos Lobos, Freud analisa que se tem

uma fobia de animal muito semelhante, enquanto que a estrutura pulsional, no Édipo, é muito diferente:

Hans parece justamente ter sido um menino normal com um Édipo positivo. Em *Homem dos Lobos*, a falta registra-se em outro lugar: sua relação com o objeto feminino foi perturbada por uma sedução precoce; o lado passivo, feminino, está muito desenvolvido. Acreditamos conhecer o motor da repressão nos dois casos, e vemos seu papel confirmado pelo rumo que tomou o desenvolvimento das duas crianças. É o mesmo nos dois casos: a angústia perante uma ameaça de castração. É por angústia de castração que o Pequeno Hans põe fim à agressividade contra seu pai; sua angústia de que o cavalo o morda pode, sem forçar, ser explicitada como a angústia de que o cavalo, ao mordê-lo, lhe corte as partes genitais, o castre. Mas é também por angústia de castração que o Pequeno Hans renuncia ao desejo de se tornar o objeto de amor do pai. Assim, as duas configurações do complexo de Édipo, a configuração normal, ativa, e a configuração invertida, fracassam completamente, diante do complexo de castração. Aqui, então, está o nosso inesperado achado: em ambos os pacientes, a força motriz da repressão era o medo da castração. As ideias contidas na ansiedade deles – a de ser mordido por um cavalo e a de ser devorado por um lobo – eram substitutas, por distorção, da ideia de serem castrados pelo pai (FREUD, 1926, pp. 130-131).

Aqui, a castração situa-se inteiramente do lado da realidade. Ele diz, por exemplo, que a renegação (*Verbugnung*) da castração é uma renegação da realidade, ou ainda uma renegação de uma percepção. Realidade muito simples: o garotinho tem um pênis, a menininha não tem, cortaram o dela. Diz Freud:

A ansiedade pertencente às fobias a animais era um medo não transformado de castração. Era, portanto, um medo realístico (*realangst*), o medo de um perigo que era realmente iminente ou que era julgado real. Foi a ansiedade que produziu a repressão e não como eu anteriormente acreditava, a repressão que produziu a ansiedade (FREUD, 1926, p. 131).

Ao nos aproximarmos da angústia de morte, seria uma forma de angústia ante o supereu, derivada, por sua vez, da angústia ante a castração. Essa angústia de morte seria resultante de conhecidas experiências de separação, a começar pelo nascimento. Nessa analogia entre morte e separação está o eu, que reage com angústia ante a ameaça da perda de proteção do supereu. Freud, em suas próprias reflexões, faz objeções a Rank, que enfatizava o nascimento como perigo externo e pouco a imaturidade e a fragilidade do indivíduo. Por outro lado, Freud pensava que o nascimento era um fenômeno puramente biológico, e que o lactente não poderia sentir o tipo de angústia postulada por Rank (1924), porque ainda não percebia o objeto.

Winnicott vai retomar Freud para discorrer sobre a sintomatologia da angústia e o trauma do nascimento. Segundo ele, Freud acreditava na importância do trauma do nascimento como modelo para os estados de angústia subsequentes, uma vez que tinha implicações no desenvolvimento emocional do indivíduo, fazendo com que surgissem problemas na vida adulta.

Winnicott divide o seu estudo sobre o nascimento em experiência do nascimento e trauma do nascimento. O tipo de nascimento traumático aproxima-nos do tema das angústias impensáveis em Winnicott, que não são definíveis em termos de relações pulsionais de objeto, não estão baseadas em relações representacionais de objeto, e porque se referem a um momento anterior ao início de qualquer

capacidade relacionada a mecanismos mentais. Pois o trauma do nascimento, para ele, é o interromper da continuidade do “continuar-a-ser do bebê” e, quando estas interrupções são significativas, os pormenores do modo como essas invasões são sentidas, bem como a reação do bebê a elas, serão importantes fatores adversos ao desenvolvimento do ego (WINNICOTT, [1949] 1978).

Para ele a experiência do nascimento nada tem a ver com a consciência da separação do corpo da mãe. No momento do nascimento, a importância maior é dada ao meio ambiente, no qual ele não faz mais do que reagir. Depois disso, há um retorno a um estado de coisas em que o bebê é importante. Dessa maneira, em um processo natural, a experiência do nascimento é uma amostra exagerada de algo que o bebê já conhece. O trauma tem lugar quando ele não está preparado para uma invasão ambiental prolongada. Esse trauma é muito significativo para o paciente, pois essas impressões ficam registradas na psique do indivíduo e, em uma idade mais avançada, elas serão revividas.

Winnicott conclui que a angústia não pode estar ligada à experiência traumática do nascimento, pois se assim fosse, nas experiências de nascimento normal não haveria angústia, o que realmente não acontece. Portanto, a angústia nos estágios mais iniciais está ligada a outros fatores, tais como a falha no cuidado suficientemente bem provido pela mãe ao bebê. É importante ressaltar que o trauma de nascimento representa uma necessidade de reagir, e isso retira o bebê de um estado de existir, pois “reação neste estágio do desenvolvimento humano significa uma perda temporária de identidade” (WINNICOTT [1949], 1978).

Segundo o psicanalista Jorge Forbes, um dos dilemas mais urgentes do ser humano no século XXI é o fato de não ter caminhos pré-estabelecidos para seguir. Para ele, vive-se em um mundo onde os padrões foram todos quebrados, ou seja, está “desbussolado”. Então, surge a angústia da responsabilidade. Afirmo ainda que a preferência por “receita pronta” para se ter alegria deriva justamente da ideia errônea de que a felicidade é bem que se mereça. A falta de sentido da vida provém da incapacidade do ser humano de se autoconhecer e de agir como ser pensante e autônomo.

Ao não perceber e analisar sua existência e seu mundo interior, o indivíduo torna-se incapaz de dirigir sua própria vida. O homem moderno não tem mais a responsabilidade pelo que é. Ele perdeu a capacidade de fazer alguma coisa por si mesmo e de se sentir bem com a vida. Ele quer, na maioria das vezes, livrar-se da angústia e acomodá-la em uma falsa harmonia. Deseja desangustiar-se a qualquer custo e não entende que a angústia é fundamental para o ser humano.

Quando não temos convicção sobre o que realmente desejamos e sentimos, somos levados a desejar e a querer o que a sociedade ou grupos nos apontam. A ambição e as metas que temos não são nossas, mas aprendemos e a adquirimos de outros. Lutar pelo êxito financeiro, procurar ser um profissional bem-sucedido, ter fama ou poder para sermos amados e admirados torna-se uma ilusão.

Em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), a mãe, nesse contexto, é vista como o primeiro para excitações do ser humano. Como protetora do bebê, é fácil entender esse “para excitações”. Diz Freud:



[...] a mãe, que satisfaz a fome da criança, torna-se seu primeiro objeto amoroso e, certamente, também sua primeira proteção contra todos os perigos indefinidos que a ameaçam no mundo externo – sua primeira proteção contra a ansiedade, podemos dizer (FREUD, 1927, p. 36).

Podemos extrair de Freud a ideia de que esse investimento sexual sobre a mãe funciona como para excitação, pois organiza a pulsão. Na verdade, isso não é tão explícito em Freud. A ideia de organizadores ou continentes e limites para a pulsão é pós-kleiniana e pós-lacanianiana, mas de alguma forma estaria na obra de Freud.

#### 4.1 Melanie Klein

A teoria de Melanie Klein (1882-1960) foi fundamentada na observação do bebê em seu primeiro ano de vida, o que resultou na identificação de situações de angústia profundas e poderosas nas fases iniciais do desenvolvimento mental.

Para Klein (1946), a angústia é derivada da pulsão de morte assumindo especificamente a forma da agressividade. Afirma ainda que no caso de o eu não ser capaz de fazer frente à angústia vivenciada nesse período e elaborar a posição depressiva, acontecerá uma regressão do mesmo à posição esquizoparanoide, o que serviria de base para o desencadeamento posterior da psicose ou o fortalecimento de traços depressivos devido à desintegração cada vez maior do eu. Esse processo é determinante na instauração da estrutura psíquica, pois uma fixação na posição esquizoparanoide poderá desencadear a psicose em um momento posterior da vida do sujeito. A autora diz que angústias arcaicas são vivenciadas nesse período, porém elas perdem força à medida que a posição depressiva é elaborada.

Em seu artigo *Notas sobre alguns mecanismos esquizoides* (1946), Melanie Klein traz um relato detalhado acerca do desenvolvimento psíquico do bebê em seus primeiros três meses de vida. Nesse período, a autora afirma que o bebê está na posição esquizoparanoide, cuja principal característica é a cisão, tanto do eu quanto do objeto. A mãe é uma mãe excindida: a mãe boa é aquela que o satisfaz, sendo que a mãe má é aquela que lhe nega a satisfação. A cisão do objeto que deriva da agressividade que lhe é dirigida acarretará também a cisão do eu, e segundo a autora, este processo se repete nos casos de esquizofrenia. Portanto, a resolução da posição esquizoparanoide dependerá da capacidade do eu em transformar o objeto cindido em um objeto total possível de ser internalizado pelo eu à medida que este se identifica com o objeto.

Lacan, nos seminários de 1962 e 1963, a propósito da concepção de angústia, apresenta algumas diferenças em relação à teoria freudiana da angústia. Não são retomadas das teses freudianas, mas formulações novas que, de qualquer modo, tomam as elaborações freudianas como referência. Ainda que Lacan afirme que em *Inibição, Sintoma e Angústia* (FREUD, 1926) fala-se de tudo, exceto da angústia, é às questões levantadas por Freud neste texto que ele se refere privilegiadamente na sua discussão, questionando algumas formulações e procurando apresentar caminhos para a resolução de determinados impasses.

Para Lacan, a angústia é um afeto. Essa afirmação é importante no contexto de uma crítica ao ensino lacanian por apresentar um excesso de intelectualismo, crítica feita por aqueles que consideravam que a psicanálise deveria tratar do afetivo, a partir de uma distinção psicológica entre o pensar, o sentir e o querer. Não se trata, para Lacan, de entrar nessa psicologia dos afetos, na medida em que a angústia



não é uma emoção, mas um afeto especial que “tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito” (LACAN, p. 10). Esse afeto especial Lacan diz que é da ordem de uma perturbação e não de um sentimento.

Ainda na visão de Lacan, o que provoca angústia não é a nostalgia do seio materno, nem a alternância da presença-ausência da mãe. O que é angustiante é quando não há possibilidade de falta, quando a mãe está o tempo todo em cima. No caso do Pequeno Hans, a pretensa angústia estaria ligada à interdição das práticas masturbatórias. Mas isso é vivido pela criança como a presença do desejo da mãe se exercendo a seu respeito. Então a angústia na relação com o objeto do desejo é tentação e não perda de objeto; justamente a presença disso que o objeto não falta.

John Bowlby formulou a teoria do apego. Sua obra centra-se essencialmente no comportamento instintivo e na vinculação das relações precoces mãe-filho. Em seu livro *Separação: angústia e raiva* (1973), Bowlby estava convicto de que quase todas as formas de ansiedade patológica em adultos provinham de experiências difíceis na primeira infância com a figura primária de apego, quase sempre a mãe. Concordava com algumas das postulações de Klein, como a de que a criança era capaz de estabelecer relações desde muito cedo e também de que existia o sentimento de perda, o luto e a depressão na primeira infância. E, apesar da oposição que encontrou no terreno psicanalítico por suas ideias contestadoras, manteve-se fiel ao seu questionamento sobre como o ambiente familiar favorecia ou não um melhor ajustamento da criança ao longo de seu desenvolvimento.

O pai é também fundamental como figura secundária ou, poderíamos chamar de figura alternativa, pois na ausência da mãe ele tem o mesmo valor e o mesmo papel perante a criança, com forte peso na sua formação emocional. Na relação pai-criança o mesmo processo de construção de vínculo afetivo se estabelece e pode apresentar certa autonomia, de modo que o tipo de vínculo com o pai pode ou não ser igual ao vínculo desenvolvido com a mãe.

E para concluir o processo pelo qual passou o pensamento de Freud em volta da angústia, o exame dessa obra revela que, depois de 1926, não só prevalece o modelo de *Inibições, Sintomas e Ansiedade* (1926), como também o das *Novas Conferências Introductorias Sobre Psicanálise* (1933), por não ter mais utilidade para continuar explicando a angústia da própria neurose de angústia como libido não aplicada. E ainda, em *Análise Terminável e Interminável* (1937) pontua a importância que a angústia acaba por ganhar no processo de defesa, por diversos motivos.

A primeira teoria é explicativa; nela, a angústia, como resultante da libido transformada com base na repressão, enfatiza o conteúdo inconsciente, tal como mostra em *A Interpretação dos Sonhos* (1900-1901). E na segunda teoria, a angústia como reação ao perigo, enfatiza o eu, o mundo exterior e, sobretudo, as defesas.

Em suas investigações, observa-se que é angústia-sinal desde sempre, tendo uma função de estudar os sintomas e sinais usados na comunicação das doenças, e que serve de informação como instrumento de pesquisa.

É precisamente essa função da angústia que neste trabalho buscamos pôr em destaque, a investigação por Freud, do social.

A hipótese é a de que, existindo duas teorias da angústia, em momentos diferentes, e existindo textos sobre o social, também escritos nesses dois momentos, seria de se pensar que a teoria social de Freud poderia ter duas direções diferentes, uma acompanhando a outra. Na verdade, essa suposição não foi comprovada em sentido pleno, mas perseguimos permitindo toda uma análise da função da angústia

na teoria social de Freud.

A segunda teoria freudiana trata da repressão. O estímulo para a repressão é a angústia no ego, criada pelo conflito entre pulsão sexual e as normas sociais. Em *Inibição, Sintoma e Angústia* (1926), a angústia está intimamente unida ao temor de castração, defesa possível contra a angústia, como se examina no caso do Pequeno Hans.

## 5. ANGÚSTIA (*angst*), CULTURA E SOCIEDADE: ONDE SITUÁ-LAS?

Nas correspondências com Fliess (1950a), há certo número de referências específicas a temas antropológicos e à luz que a psicanálise lança sobre eles. No *Rascunho N* (31 de maio de 1897), por exemplo, ao estudar o “horror do incesto”, ele assinala a relação entre o desenvolvimento da civilização e a repressão dos instintos. A respeito de *Totem e Tabu*, trata-se de um texto sobre a angústia. Se pensarmos em seu primeiro ensaio com o título “*O Horror ao Incesto*” (*scheu*): *medo, angústia*, vemos a grande importância que Freud dá aos desejos incestuosos contra os quais as mais severas medidas de defesa devem ser aplicadas. Diz ele: “Chegamos ao ponto de considerar a relação de uma criança com os pais dominada como é por desejos incestuosos, como o complexo nuclear das neuroses” (FREUD, 1913, p. 37).

E a angústia aqui é, sobretudo, angústia moral, para a qual Freud procura uma origem. O tabu como uma exagerada angústia do selvagem diante do incesto é a grande questão de *Totem e Tabu*, de como seria possível a angústia moral e, a partir dela, a instituição dos valores. Podemos ver aí o modelo da neurose, sobretudo da neurose obsessiva, já falado no presente trabalho, algo de ações obsessivas e práticas religiosas (1907) e também de *Moral Sexual Cultural* e o *Nervosismo Moderno* (1908). Revela que a neurose não é apenas uma formação do inconsciente, mas produto da intersecção deste com a modernidade. Ainda se encontra dentro do pensamento iluminista, no paradigma da ciência moderna. Nesse contexto, Freud irá anunciar a hipótese de que a psicanálise pode oferecer uma resposta resolutiva para o conflito indivíduo-cultura, podendo assim aplacar os males gerados pela moral sexual civilizada. Essa hipótese agora será questionada na segunda tópica, sendo quebrada com o abandono da crença na racionalidade moderna e no Iluminismo.

## 6. FRAGMENTOS DA ANÁLISE DE UM CASO CLÍNICO

Em três fragmentos de análise de um menino de onze anos e meio após algumas crises de angústia com reações fóbicas, solicita-se à mãe levá-lo a um profissional. Daniel é uma criança tranquila, cordata, com uma ligação forte com a mãe. O pai não é reconhecido como “pai pela mãe”. As pessoas se referem a ele como um “menino bonzinho”. Daniel fez uma viagem de excursão em família, com o pai, a mãe, a irmã e outros, num total de vinte adultos e dez crianças. Durante a viagem em seu quarto, tem uma crise de angústia, com sensação de morte, que passa a temer e a não dormir. Conta que estava até então bem, quando o grupo decidiu que não iria a um parque nem ao zoológico, mas sim a um museu. Quando o ônibus chegou, ele não se sentiu bem ao subir. Mas foi à noite que não conseguia dormir e ficou, a partir de então, com medo.

### Primeiro fragmento:

Analista – Você pode falar de que história esse museu contava?

Daniel – Ah, tia, era a história de várias pessoas dessa cidade, que marcaram o país com suas poesias, artes e guardaram para eles. Só quando envelheceram é que foram reveladas. Esse povo tinha uma organização que era mais ou menos assim: eles mostravam suas artes, e se o grupo não gostasse, era para descartar, só que eles guardavam dentro de suas casas (silêncio).

Analista – Que relação o museu e você têm nesse momento? O que o seu grupo não iria gostar se você mostrasse e você achou que deveria esconder?

Daniel – Eu acho que pode ser: eu estava na recepção do hotel pensando: eu estava com raiva deles, depois pensei que só porque são adultos decidem tudo. Ontem tive uma sensação ruim – se eu iria dormir ou não. Dormi e logo acordei e comecei a ficar desesperado, que não iria voltar a dormir. No Chile, eu dormia muito tarde; aqui eu durmo às nove horas, por causada hora do colégio. Fui dormir na casa da minha avó e não me sentia à vontade. Ao não conseguir dormir, fiquei preocupado em chamá-los. A princípio fiquei pensando e achava que era a casa da minha avó que estava desencadeando a sensação.

Analista – Daniel, você está entrando em contato com o seu sentimento de raiva, que é próprio a todos os seres humanos. Se as pessoas daquela cidade “história contada no museu” não tivessem desobedecido, pensado diferente, hoje não se teria a história que se pode contar naquele país. Por que você tem de ser o obediente, o “bonzinho”?

Daniel – Lá havia um quadro, era de um menino construindo um brinquedo, que foi considerado banal. Era para ser, na época, destruído, segundo as leis desse grupo. Se o dono não tivesse desobedecido, não se teria hoje a obra mais apreciada do museu.

Observação: a mãe, após a sessão, me enviou uma mensagem e fala:

– Conceição, o Daniel gostou muito. Disse que tinha uma cama e me falou que se você pedir para ele deitar, ele deita. Falei que era um divã. E ele respondeu:

– Eu sei, mamãe!

### Segundo fragmento:

Daniel chega tranquilo à sessão e a mãe me cumprimenta. Logo entra na sala, senta, olha para o divã e em seguida fala:

Daniel – Ontem acordei e não consegui dormir; fiquei desesperado. Se eu não dormir? Com medo..., tomei água e fui para o quarto da minha mãe. Ela disse: já já você dormirá. Meu pai tinha ido dormir na fazenda. Estava preocupado com o que estava acontecendo. Caiu uma barreira e ele foi construir outra e essa barreira fica perto do estábulo dos cavalos. Eu gosto muito dos cavalos, gosto muito da fazenda; minha mãe não gosta. Meu pai gosta muito. Os cavalos, tia, quando estão comendo, por exemplo, um está comendo, aí aparece outro na frente. Ele não briga com esse outro, não expulsa.

Analista – Você e o seu pai têm alguma semelhança com os cavalos, podem gostar das mesmas coisas, sem ter que um excluir o outro.

Daniel – Meu pai é legal e amoroso, conversa muito com a gente. Ele é muito seguro e cuida bem do que é dele. Arruma sempre as coisas da fazenda. Eu sou tímido, tia, mas agora estou falante. O que a

minha mãe fala, se eu não concordo, reclamo; digo o que penso.

### **Terceiro fragmento:**

Daniel chega sozinho, a mãe deixa-o na recepção do prédio e encontra-o na sala sentado e o convida para entrar. Olha para o divã e o convido a se deitar. Ele dá um sorriso e se deita. E começa a falar.

Daniel – Domingo dormi até tarde, tia. Aí na segunda-feira perguntei para a mamãe se iria conseguir dormir. Fiquei me sentindo mal e disse para a mamãe que precisava vir para você antes do dia... Eu tinha comprado três livros no shopping do *Diário de um Banana*, dos quais uma conta à história de uma família que está viajando e essa viagem acaba virando um desastre para o filho do meio. São três filhos, o pai e a mãe. O personagem principal acha a viagem de família uma chatice. Ele conta que a família diz que ele vai para tal lugar, sem nem conversar com ele. Aí ele vai contando as histórias do dia a dia. O irmão mais novo tinha muitos privilégios, muitas malas e não tinha espaço para tantas malas. Acabou que ficou desconfortável. Também conta que a mãe fala um monte de brincadeiras bobas, trata o filho mais velho como se fosse o mais novo, fica atendendo todas as necessidades do mais novo e não percebe que os mais velhos estão grandes.

Analista – No *Diário*, como também no seu diário aqui contado, o Daniel cresceu e ao mesmo tempo pode também estar assustado com esse crescimento. Ora, pode querer ser um menininho bobo, ora pode querer ser o mais velhinho.

Daniel – Eles fazem parte de uma família. Os pais dão valor ao mais novo; então sobra para o irmão mais velho, que é o mais cobrado, por ser o mais sabido.

Analista – Na família do Banana são três meninos e na sua são dois; uma menina mais velha e você, o menino mais novo. O que sobra para você se você é o mais novo?

Daniel – Comigo é meio chato, porque sou o mais novo e sou menino, e por minha irmã ser menina. Meus pais pedem muito mais para mim. Eu pergunto por que eles não pedem também para ela. Eles dizem que tem que ser eu, porque ela é mais frágil. Ela é menina. Quando a minha mãe era criança, tinha dois irmãos e eles faziam tudo por ela.

Analista – Você, pelo que parece, discorda desses pensamentos dos seus pais e pode se permitir pensar diferente. Como também está vendo vantagens, está na sua posição.

Daniel – Ser menino, tia, não tem tantas frescuras, não tem tantas besteiras. Meu pai não se importa com coisas fúteis como comprar sempre roupas para ir a festas, como a minha mãe e a minha irmã. O meu pai tem sempre um bom humor, as mulheres são meia-lua, ficam mudando todos os dias. Ficam ora alegres, ora tristes; ora ruins, depois ficam normal, em vez de ter um padrão de humor. A minha irmã muda muito de humor. Eu vou e digo que é a puberdade. Aí ela fica chateada.

Analista – E você oscila muito de humor?

Daniel – Depende do dia e do acontecido, como as mulheres não. Para elas, basta uma coisinha para mudarem de humor. Eu hoje acordei mais tarde e ia chegar atrasado à escola. Fiquei um tanto chateado. Geralmente quando acordo tarde e vou chegar no meio da aula, fico assim também. Eu gosto de chegar um pouco mais cedo para conversar antes de estudar. Eu conheço muita gente do oitavo e do nono ano. Quando estou mais livre vou para as barraquinhas. Eu sou do sexto ano e vou para outras séries. Em casa não tenho essa liberdade e não é a mesma coisa que no colégio. Saí para ir à praia e brincar ao ar

livre e não tenho o hábito de fazer essas coisas naturais. Quero que minha família faça mais essas coisas naturais. Eu vou para a fazenda; eu amo. Vai o meu tio, o filho dele, meu primo e o meu pai. Minha mãe e minha irmã estão sempre preocupadas em não desarrumar os cabelos e com a pele para não queimar. Esse meu primo, tia, tem quinze anos, mas não é chato; ele se adapta a mim e eu à idade dele...

#### Comentários

O pai de Daniel é preocupado e atento ao sofrimento de seu filho, mas não é reconhecido como “pai pela mãe” como já foi dito. A mãe não permite que a mensagem do pai alcance a criança. O pai de Daniel não consegue transmitir sua interdição no sentido simbólico, com todas as suas consequências. Esse caso ilustra como a mensagem que concretiza, consome e efetiva a função paterna pode ser rechaçada desde o lugar da mãe. Nada disso se refere a uma questão empírica. Para Daniel, falta também o apoio para suportar a castração e para suportar a falta. Para que a falta de Daniel seja vivida sem angústia (de qualidade traumática) é necessário o suporte da função paterna, suporte que surge na terceira fase do Édipo, na qual o pai, além de executar a ação de interdição do incesto como castração simbólica, constitui-se como um pai “permissivo e gratificador”. E o sintoma do Daniel, como em geral, os sintomas seriam uma tentativa, algo como uma chamada para a função paterna funcionar. A castração é buscada como salvação. Caso contrário, a célula diádica fusional é restabelecida, com o retorno de uma dimensão de angústia que acompanha a experiência do “estranho”.

A segunda fase do Édipo é regida pela proibição absoluta, e o “falo-lei” fica ao lado do pai. Lacan considera a terceira fase como a de um “pai permissivo e gratificador”. Um pai que proíbe a mãe, mas que permite as mulheres e o mundo para o desejo. É imprescindível nesta terceira fase que ninguém seja “a lei”. Consequentemente, há uma metáfora paterna e o nome do pai, um pai que representa a lei e que garante o acesso do infante ao desejo. Paradoxalmente, este terceiro momento é a posição do pai em sua função de representante da lei. Incorpora uma “proibição salvadora”: a castração simbólica, a qual é uma proibição que permite.

A análise do Daniel revela as operações internas da própria sociedade. A compreensão do Daniel não pode referir-se, portanto, à sua existência em si mesmo, pois ele se confronta subjetiva e objetivamente com outros indivíduos e se constitui nessas relações, no campo da sociabilidade e da cultura (ele, pais, irmã e os outros participantes da excursão).

A cultura é a realidade na qual a subjetividade se constitui e apresenta os elementos que, internalizados pelo Daniel, viabilizam tanto a sua existência como a dos outros. Daniel necessita da cultura para se constituir como humano; é um ser social, porém não sem dor e sacrifício. E para viver em sociedade precisará renunciar uma parte da sua onipotência e da agressividade, sendo que dessa renúncia surgem tanto os sintomas/patologias psíquicas, quanto o acervo cultural de bens materiais e simbólicos.

Nas nossas histórias clínicas, a imposição da proibição é, no início da infância, o ponto determinante; uma importância similar ligada aos desenvolvimentos subsequentes ao mecanismo de repressão na mesma idade precoce. A proibição deve sua força e seu caráter obsessivo precisamente ao seu oponente inconsciente, o desejo oculto e não diminuído, uma necessidade interna inacessível à consciência.

Freud afirma que o sentimento de culpabilidade é de natureza sexual. Ao fazê-lo, utiliza o modelo da angústia tóxica, sendo reapropriada para a defesa. Entretanto, o mesmo sentimento, o de culpabilidade,

no social, está ligado muito mais à agressividade e ao egoísmo do que à vida sexual.

A renúncia progressiva aos instintos constitucionais, cuja ativação proporciona o prazer primário, parece ser uma das bases do desenvolvimento da civilização humana. Como se pode observar também no texto *Reflexões Para os Tempos de Guerra e de Morte* (1915), no qual se lê: “[...] a guerra na qual nos recusamos a acreditar irrompeu, e trouxe desilusão” (FREUD, 1915, p. 315).

Vejamos em *Psicologia de Grupo* e a *Análise do Ego* (1921), onde ele vai explicar a psicologia dos grupos (masse), com base em alterações na psicologia da mente individual. Então, a libido teria sido desviada do seu objetivo sexual final, resultando no que ele denomina, em *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), de corrente terna, amor dessexualizado. Isto é o que estaria subjacente à alma das massas (*masse*).

Posteriormente, reconheceu que as moções sexuais atuavam normalmente nas crianças de mais tenra idade, sem nenhuma necessidade de estimulação externa. Não obstante, a inibição dessa libido, que estaria na raiz social, não impede que ela continue sendo pulsão sexual.

A angústia neurótica se explica pelo excesso sexual; o horror ao incesto e a angústia moral se explica pelo desejo egoísta e pela agressividade inconsciente.

Em *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1921), têm-se duas possibilidades de angústia: ante o real (perigo objetivo) e a angústia de libido, resultante da ruptura de laços afetivos na massa. Busca explicar com base em alterações na psicologia da mente individual as relações de um sujeito com os pais, com os irmãos, fenômenos sociais.

Em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914) em contraste com outro, “narcisistas”, nos quais a satisfação dos instintos é parcial ou totalmente retirada da influência de outra pessoa. Freud vai afirmar que esta angústia, moral ou social, não deixaria de ser uma apropriação de libido homossexual pelo ideal do ego que, pelo excesso, se transformaria em angústia. Na angústia neurótica, não é possível a compreensão da angústia por excesso de pulsões egoístas, como está explicada a angústia moral em *Totem e Tabu*.

Em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), o tema do desamparo é abordado tendo o objetivo de fazê-lo universal. Relaciona o desamparo ante a natureza e os prejuízos impostos por ela. A angústia vai adquirir a qualidade de desamparo humano, ou seja, a hostilidade pela renúncia exigida pela civilização. A mãe é o primeiro objeto amoroso do bebê e também sua primeira proteção contra os perigos. O desamparo, a angústia, que é o motor da ilusão, será a criação de um pai divino.

Para Freud, a angústia é sempre libidinal, e nunca realista, como seria ação de fuga. Nova concepção unifica as angústias, há uma nova concepção de angústia que traz a noção de perigo, unifica em torno de si todas as angústias e assim permite também unificar as diversas proporções sobre a cultura e sobre as neuroses.

O desamparo é a origem explicativa das neuroses de tal maneira que se converte na origem explicativa também da cultura e de sua teorização. Diz respeito à condição de ausência de ajuda, como possibilidade.

Que correlação há entre o sentimento de desamparo humano e o sentimento de desamparo infantil? A perda do objeto amado, uma das mais primordiais angústias de castração ou medo de separação ou perda de parte do corpo, em especial o pênis, entendida como variante da angústia. Ambos os tipos de angústia, automática e sinal, são tidas como derivadas do desamparo mental da criança pequena que equivale ao desamparo biológico.



Em duas características do afeto de angústia: caráter de expectativa, que se origina da situação de perigo, e a existência da falta de objeto, que está relacionada à situação traumática, à perda do objeto amado. “A angústia surgiu como uma reação a um estado de perigo e é produzida sempre que um estado desta espécie se repete” (FREUD, 1926, p. 157).

## 7. ANGÚSTIA NEURÓTICA E ANGÚSTIA MORAL

Neste momento da investigação surge uma complicação. Se em *Totem e Tabu* (1913) a angústia neurótica se explica pelo excesso sexual, o horror ao incesto e a angústia moral se explicam pelo desejo egoísta e pela agressividade inconsciente.

Em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921) têm-se duas possibilidades de angústia: de um lado, a angústia diante do real, e de outro, a angústia de libido. Todas as representações diferentes, por exemplo, do desejo de engravidar da paciente, reprimido para o inconsciente, ou de sua reação defensiva contra esse desejo; ou em *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), quando Freud afirma que essa angústia, moral ou social, não deixaria de ser uma apropriação de libido homossexual pelo ideal do ego que, pelo excesso, transformar-se-ia em angústia.

Encerramos esse estudo de *Totem e Tabu* afirmando que, se a angústia moral ganha uma referência e uma origem fantasmática, a teoria da angústia tóxica pouco soluciona, pois a ideia de angústia provinda da libido ou de outras pulsões continua a nos confundir. Vemos, portanto, todo o esforço de Freud para dar nexos a uma primeira teoria da angústia, apoiada de maneira pouco confortável até a sua modificação e unificação.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo caminho percorrido até aqui, é possível concluir, enfim, que em *Inibições, Sintomas e Angústia* (1926), Freud introduz uma teoria como sinal e apresenta uma concepção hierárquica com base no desenvolvimento, que tem como vértice o conceito de angústia pela via genital, levando-nos à importância de integrar as experiências corporais no desenvolvimento das estruturas psíquicas.

Ao discutir a relação entre indivíduo e sociedade no campo da teoria da angústia, essa estaria explicada pelo perigo e desamparo como o primeiro motor da civilização, sendo o significado da perda do objeto, o seu determinante e a posição do desamparo na construção psíquica. Estas patologias, ditas atuais (bulimia, anorexia e outros distúrbios alimentares, pânico, patologias narcisistas, patologia borderline) nos propõem um novo desafio conceitual e técnico.

Aonde terá ido parar a afirmativa de Freud de que os sintomas são maravilhosas construções estéticas? Para estas mentes em construção tão precária, a vida se torna agudamente traumática no cotidiano. Viver torna-se excessivo. Em vez de um mundo de fantasias para reconhecer, teremos então um psiquismo para construir.

O sofrimento, a infelicidade, uma vida não satisfatória ou o mal-estar ameaça-nos partindo de três direções, como apontou Freud: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós, com forças de destruição esmagadoras; e de nossos relacionamentos com outras pessoas, essa última direção talvez seja a mais angustiante.





Dessa maneira, o sujeito vai buscando maneiras de se livrar do sofrimento, seja pelo isolamento voluntário, pela ingestão química, uso de drogas e aniquilamento das pulsões. De qualquer maneira, a melhor forma é a tentativa de controlar sua vida pulsional no deslocamento da libido “sublimação” e na satisfação obtida por meio da fantasia.

E finalmente, apresentou-se um Freud que, por força da angústia, exprime o seu filosofar em torno da vida, da morte e da culpa e descobre o grande engodo da humanidade: é possível acreditar ser autosuficiente.



## REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Separação: angústia e raiva**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. São Paulo: Manole, 2012.

FREUD, S. (1895 [1894]). **Sobre os Fundamentos para Destacar da Neurastenia uma Síndrome Específica Denominada “Neurose de Angústia”**, v.III, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1900a). **A Interpretação dos Sonhos** (Primeira Parte), v.IV, ESB, 1987, p. 206, 222).

\_\_\_\_\_. (1900-1901b). **A Interpretação dos Sonhos** (Segunda Parte), v.V, ESB, 1987, p. 427; 531.

\_\_\_\_\_. (1901). **A Psicopatologia da Vida Cotidiana**, v. VI, ESB, 1987, p. 29.

\_\_\_\_\_. (1905a). **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade**, v.VII, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1906 [1905]). **Minhas Teses Sobre o Papel da Sexualidade na Etiologia das Neuroses**, v.VII, ESB, 1987, p. 259.

\_\_\_\_\_. (1907). **Atos Obsessivos e Práticas Religiosas**, v.IX, ESB, 1987, pp. 121; 127.

\_\_\_\_\_. (1908). **Sobre as Teorias Sexuais das Crianças**, v.IX, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1909). **Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos**, v. X, ESB, 1987, pp. 17-18.

\_\_\_\_\_. (1917 [1916-1917]). **Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise. Conferência XXV. A Ansiedade**, v. XVI, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1923). **O Ego e o Id. As Relações Dependentes do Ego**, v. XIX, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1927). **O Futuro de uma Ilusão**, v. XXI, ESB, 1987.

\_\_\_\_\_. (1950 [1895]). **Projeto Para Uma Psicologia Científica**, v. I, ESB, 1987, p. 325-326.

\_\_\_\_\_. (1950[1892-1899]a). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho A. (1892), v. I, ESB, 1987, p. 199.

\_\_\_\_\_. (1950 [1892-1899]b). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho B. A Etiologia das Neuroses [8 de fevereiro de 1893], v. I, ESB, 1987, p. 206.



\_\_\_\_\_. (1950 [1892-1899]c). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho E. Como se Origina a Angústia, v. I, ESB, 1987, p. 211; 212; 214.

\_\_\_\_\_. (1950 [1892-1899]d). **Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess**. Rascunho F. Coleção III, 1894, v. I, ESB, 1987, p. 217.

KLEIN, M. (1946-1963). **Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. Inveja e gratidão e outros trabalhos**. Obras Completas, v. 3. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LACAN, J. (1953-54). O Seminário: livro 1. **Os Escritos Técnicos de Freud**, 1996.

\_\_\_\_\_. (1958-59). O Seminário: livro 7. **A Ética da Psicanálise**, 1997, p. 452.

WINNICOTT, D. W. (1949). **Recordações do nascimento, trauma do nascimento e angústia**. In: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.





# UMA REFLEXÃO TEÓRICO-SOCIOLÓGICA SOBRE OPINIÃO PÚBLICA, MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E IDEOLOGIA

*Vidal A. Machado*<sup>22</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo elaborar uma discussão teórico-sociológica sobre conceitos fundamentais relacionados com a problemática da opinião pública. Para tal efeito, primeiro empreendemos um esforço de delimitação intelectual das tentativas de conceptualização de opinião pública e meios de comunicação de massa, para depois tentar estabelecer o estudo do conceito de ideologia e suas conexões com os mass media e a opinião pública para nas conclusões apontarmos as possíveis relações entre os conceitos abordados.

Palavras-chave: Opinião Pública; Meios de Comunicação de Massa; Ideologia.

22 Vidal António Machado, Docente Efectivo da Universidade Jean Piaget de Angola, Licenciado em Sociologia pela mesma Universidade e Doutorando em Psicologia Social pela Argentina John Kennedy Universidad (Buenos Aires), vidalmachado05@gmail.com.



## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho subordinado ao tema “Uma Reflexão Teórico-Sociológica sobre Opinião Pública, Meios de Comunicação de Massa e Ideologia” enquadra-se no âmbito da pesquisa bibliográfica, onde através das diversas incursões teóricas far-se-á uma adequação premente do fenómeno em estudo aos diversos contextos socioculturais. É um estudo que visa conhecer e explicar a ação da propaganda usada pelos órgãos de comunicação de massas e as suas incidências sobre a construção social da realidade dos indivíduos; por isso, o tema surge como um forte desafio a fim de se dar uma profícua contribuição paradigmática às diversas nuances sociais que o fenómeno pode alcançar.

Por conseguinte, as relações entre opinião pública, meios de comunicação de massa e ideologia figuram dentre as mais relevantes das sociedades contemporâneas, nas quais, o conhecimento, as informações, ideias e inovações têm papel decisivo para os processos econômicos, culturais e políticos. Assim, em primeira instância, a pesquisa começa com uma introdução, é sequenciada com uma discussão que promove tentativas de conceptualização de opinião pública e meios de comunicação de massas, para depois estabelecer o estudo do conceito de ideologia e suas conexões com os mass media e a opinião pública e com conclusões que apontam as possíveis relações entre as teorias abordadas e a realidade vivenciada.

### 1.1 Opinião Pública e Meios de Comunicação de Massa

A abordagem sobre opinião pública não é uma temática de hoje. É uma tentativa de construção que remonta há séculos. A sua essência esteve sempre ligada às massas, ou seja, a cultura de massas produzida pelos meios de comunicação de massas. Conferir, aqui, de igual modo que, a expressão “opinião pública” foi inicialmente usada única e simplesmente nos circuitos políticos, termo aplicado nas tendências e comportamentos dos políticos, como forma de acompanhar e avaliar o pensamento coletivo dos indivíduos (as massas).

O termo sai dos marcos políticos e passa a ser usado como mecanismo de investigação científica, para se perceber exactamente, as nuances epistemológicas da relação entre a classe dominante e a dos dominados, conforme assevera (Bonavides, 2000, p. 583):

A “despolitização” da opinião pública no século XX pela psicologia e sociologia abalou a legitimidade que esse princípio conferira a uma específica forma de democracia (a democracia de classe do terceiro estado, a saber, da burguesia), sem lograr, contudo retirá-lo do centro da Ciência Política, onde seu estudo se faz ainda com a mesma paixão e interesse da época dos publicistas liberais. Agora, no entanto, a conexão política ocorre com a democracia de massas e as formas totalitárias do novo Estado Leviathan (o do século XX).

Agora, então, pode-se afirmar que o termo “opinião pública” não é apenas um objecto de estudo da ciência política, é também uma preocupação da maioria das ciências, com realce enorme da Psicologia Social, que procura neste contexto perceber a percepção social da realidade dos indivíduos face aos conteúdos de notícias que os mass media emitem. Deve-se ter em conta que, a opinião pública é uma construção colectiva da realidade que se vive, os meios de comunicação de massas são os principais veículos de orientação para este fenómeno global.

Antes, porém de traçarmos o itinerário teórico da opinião pública no Estado moderno, corre-nos a obrigação de lembrar que sociólogos e cientistas políticos de nosso tempo ainda vacilam quanto a precisa significação do termo “opinião pública”, devido à sua enorme especificidade e perplexidade. Pois, quanto mais áreas do conhecimento o têm como abordagem mais ambígua se torna conceber uma definição acabada e consensual sobre este assunto, (Bonavides, 2000).

Uma célebre mesa-redonda de publicistas de língua inglesa, reunida há alguns anos, veio, depois de penosos debates, a se dispersar, tendo primeiro os seus membros sustentado as seguintes posições curiosamente discrepantes: não existe aquilo que de maneira usual se denomina opinião pública; pode a opinião pública existir, mas é impossível defini-la; definida, hão-de variar as definições consoantes dos autores. (Bonavides, 2000, p. 583).

Daqui talvez o desalento de (H. L. Child cit. por Bonavides, 2000, p. 583), quando de forma declarada realça que «a natureza da opinião pública não é algo para ser definido, senão para ser estudado».

Há nesta abordagem uma infinidade de pensamentos sobre uma precisão coerente do conceito de opinião pública, pois, várias correntes se predispõem dar um contributo, algumas mais optimistas, outras mais receosas em dar uma visão circunstancial sobre o assunto.

Rodeada de ambiguidade, a expressão mesma “pública” etimologicamente vem de povo e historicamente nasce no Direito Romano (*status rei publicae*), segundo assinala Juan Beneyto cit. por Bonavides (2000, p. 583). Alguns autores afirmam a existência de diferentes tipos de “público”, outros entendem que “pública” é a opinião do povo ou da comunidade, e esta, em extensão, tanto pode abranger uma cidade como uma província, um Estado como um continente.

Na literatura política, é comum deparar-se-nos com a opinião pública apresentada ora como a opinião de uma classe, ora de toda a nação (opinião de todos), ora simplesmente da maioria dominante ou ainda das classes instruídas, em contraste com as massas analfabetas. Entende Jellinek (idem, 2000, p. 583) que a «*opinião pública pode ser concebida de forma unitária ou apenas como resultante de certo conflito de opiniões de camadas sociais distintas, hipótese em que ou há-de repousar num compromisso ou exprimir a manifestação do grupo mais poderoso*».

Prélot (cit. por Benovides, 2000, pp. 685-686) distinguira três modalidades de opinião: a opinião pública, a opinião estatal e a opinião privada. Para este autor, a opinião pública se destaca em sua peculiaridade política, como opinião exteriorizada por grupos, no âmbito do pluralismo democrático, quando a confrontamos com a opinião privada, opinião apenas de um indivíduo (portanto interna, abrigada “no fundo da consciência”). Tão pouco se confunde a opinião pública, conforme o pensamento daquele autor, com a opinião estatal, que vive institucionalizada no Estado ou na classe que exerce o monopólio da vontade política. É, por conseguinte a opinião oficial, imposta, sem a espontaneidade característica da legítima opinião pública. Opinião, enfim, organizada e que traduz, ao exprimir-se, a ideologia do partido único, instrumento da ditadura totalitária.

De concreto, a opinião pública apresenta as suas incongruências, na medida em que ela pode ser entendida de forma conceitual em diversos domínios, a opinião pública na perspectiva do poder que é exercido por uma minoria sobre a maioria (as massas), através de ferramentas fortemente censurados (os meios de comunicação de massas), facilitam e controlam as tendências comportamentais dos indivíduos por meio das técnicas de persuasão.

Conforme expõem os autores Petty e Cacioppo (cit. por Claude Chabrol e Miruna Radu (2010,

p. 37) quando asseveram que «os indivíduos expostos a uma mensagem persuasiva podem então formar uma atitude ou mudá-la», através de uma avaliação sistemática dos argumentos das mensagens, os autores consideram ainda que, quer seja pela via central da persuasão ou por uma avaliação superficial dos índices da mensagem, como o carácter credível da fonte ou atractivo das cores, da música ou da forma estilística da comunicação, quer seja pela via periférica da persuasão. A motivação e a capacidade para tratar a informação conduzem os receptores a adoptarem uma das duas vias em detrimento da outra.

Estas proposições demonstram que a opinião pública não é um fenómeno estático, vai variando em função das circunstâncias que o contexto social vivencial e a produção perpetuada pela elite e/ou pelas elites que controlam toda a estrutura social. Esta alteração tem uma profunda ligação com os valores, com as normas e, fundamentalmente, com os interesses defendidos quer por grupos, quer por indivíduos, na condição particular.

Voltemos agora, para a abordagem que procura um evidente caminho conceitual de opinião pública, pois, como se pode compreender de forma muito simples, existem inumeráveis escritores políticos, sociólogos e psicólogos sociais mostrando a dificuldade de conceituar a opinião pública. Não resta dúvida que a posição mais cômoda é a dos que se cingem a descrevê-la, furtando-se a adotar uma definição<sup>23</sup>.

Houve, sem embargo, excelentes publicistas que, em não se embaraçando com aqueles óbices, em parte já mencionados, deram definições, cuja clareza nem sempre é de louvar. De qualquer modo, são, porém úteis pontos de partida ou referência para uma investigação mais profunda e metódica sobre o assunto, (Bonavides, 2000, p. 585)

O conceito de opinião pública como pudemos verificar anteriormente, é um conceito completamente volátil e aplicável em sociedades de matriz político democrático e de massas. Fazendo-se excluir das sociedades de dimensões políticas utilitaristas, onde o que prevalece são os interesses das elites e não exactamente, a opinião das massas, sobre esta ou aquela lacuna da governação. Salientar que, o estado totalitário foi característico em grande escala nos séculos passados.

Na sociedade liberal e individualista, a opinião pública se gerava com relativa espontaneidade, havendo forte crença no seu conteúdo de racionalidade. Na sociedade de massas, de índole colectivista, a opinião aparece “racionalizada” em suas fontes formadoras, mediante o emprego da técnica, com todos os recursos científicos de comunicação de massas, a imprensa, o rádio e a televisão — deliberadamente conjugados, a compor um extenso laboratório de “criação” da opinião, para atender a interesses maciços de grupos ou poderes governantes, acreditando-se, no entanto cada vez menos no teor racional dessa opinião, que todos reconhecem ou proclamam uma força feita irretorquivelmente de sentimentos e emoções, (Bonavides, 2000, p. 604).

Não se pode descurar também da influência de interesses económicos privados de empresas e organizações que influenciam e procuram pressionar e financiar os meios de comunicação para formatar a opinião pública a seu favor, mesmos quando estes interesses contrastam com interesses políticos e/ou públicos<sup>24</sup>.

23 Por conseguinte, Bauer, autor de livro clássico na vasta bibliografia do assunto. Lê-se sua obra da primeira à última página e não fora esta ou aquela definição de autores que ele examina na história desse tema e acabaríamos a leitura sem saber algo preciso acerca dessa expressão.

24 Ver, por exemplo (Martínez-González, 2017) e (Sander, 2017).





Atualmente o poder das grandes corporações está enraizado em sua capacidade de utilizar os meios de comunicação de massa e a publicidade e propaganda destes meios para divulgar seus produtos e serviços. Qualquer informação desfavorável pode provocar danos gigantescos nas perspectivas mercadológicas destes players transnacionais. Por isso o cuidado que estes têm em relação às informações veiculadas e o pesado investimento em publicidade e propaganda e pesquisas de opinião.

Neste sentido, avalia-se e faz-se uma vinculação concreta e prática entre os meios de propaganda e a construção da opinião, ou seja, uma relação de mútua complementaridade e que provoca uma compreensão mais nítida sobre as características e as fontes de informação das sociedades de massas.

Confirmado de fato, o peso que a propaganda dos meios de comunicação de massas teve na formação da opinião pública no período entre as duas guerras mundiais, nasce na época de paz um enorme interesse em estudar tais repercussões entre as massas nos tempos subsequentes. Por conseguinte, os discursos apologistas dos publicitários e dos políticos, fundadores da sociologia americana dos meios, extrapolam esta experiência do tempo de guerra ao tempo de paz. A ideia que se forma é a de que a democracia não pode ultrapassar estas técnicas modernas de «gestão invisível da grande sociedade», tanto no interior como no exterior do perímetro do estado-nação. Por isso, defende-se que para um estudo mais conseguido, sobre a forma da construção da opinião pública dever-se-ia contar com os préstimos da Psicologia Social, (Armand Mattelart, 1996, p. 53).

Se um lugar deve caber ainda à razão, será este o dos que se dispuserem ao emprego “racional” de um objeto “irracional”. Com efeito, já ninguém questiona aquela afirmativa de Lippman, segundo a qual houve uma revolução que alterou as premissas políticas: a da “arte” de criar a opinião através da propaganda. Cuidam certos autores que no século XX ainda se possa corretamente falar da existência de opinião pública, tanto no Estado autoritário do nosso tempo como no Estado democrático de massas. Distinguem a opinião pública pela educação, da opinião pública obtida através da propaganda, admitindo apenas por válida e legítima a primeira. A segunda seria perversão, opinião deformada, opinião em ruínas, (Bonavides, 2000, p. 604).

De concreto, esta ruptura entre a propaganda exercida no período pré-guerra, ao longo da guerra e depois da guerra, onde se consuma através da guerra fria, um alcançar do ápice da influência dos meios de comunicação de massas, trás à tona uma forte constelação de correntes epistemológicas que despertam os seus interesses em torno daquilo que envolve a consciência coletiva de qualquer realidade social, económica, cultural e política da sociedade, a “opinião pública”. Por isso, Gérard Leclerc (2000, p. 91) assevera:

A propaganda manifesta uma vontade deliberada de poder influenciar a opinião pública (a consciência colectiva, quando se trata de uma sociedade tradicional). Ela opõe-se, portanto ao *laissez Faire*; *laissez passer* económico tal como ao liberalismo político. Durante muito tempo consistiu no recurso a técnicas de difusão das mensagens ideológicas e religiosas por ocasião de acontecimentos específicos, através de diferentes meios técnicos (o sermão, no caso de utilização da palavra, o panfleto, o libelo, o jornal, o livro quando apareceu o texto impresso. Na época contemporânea, é o recurso sistemático aos *mass media* (rádio, televisão, amanhã talvez a Internet) que é o instrumento privilegiado da propaganda.

A propaganda tem como objectivo o monopólio. Raramente o atinge, visto existir na maior parte das vezes, mesmo num dado território, uma luta entre poderes, entre as vontades concorrentes que procuram influenciar



a opinião. É o caso quando o poder é objecto de lutas políticas, quando é demasiado frágil para impor a sua vontade a facções religiosas (por exemplo, aquando das guerras religiosas na Europa durante o século XVI, que viram afrontarem-se propagandas religiosas rivais, essencialmente através de folhetos e de panfletos).

Nesta conformidade, Gérard Leclerc (2000, pp. 100-101) assevera uma outra perspectiva ao afirmar que «os jornais, as gazettas, os panfletos são instrumentos de divulgação, de difusão das notícias, mas também dos novos discursos culturais», para o autor, estes mecanismos quebraram a pouco e pouco o monopólio tradicional das elites antigas sobre os saberes políticos e religiosos. Ainda para Leclerc, «estes novos media fazem cair os segredos antigos, a confidencialidade e o esoterismo de uma cultura própria de uma sociedade de alfabetização restrita». Outro autor contemporâneo e muito activo no domínio de encontrar respostas sobre o papel dos media na sociedade, Chartier ( cit. por Gérard Leclerc, 2000, p. 101) considera que «eles implicam um alargamento das discussões, das controvérsias no público letrado, a propósito dos assuntos do Estado e da fé».

Abre-se neste contexto, a ideia de que a própria imprensa, a rádio, a televisão exercem com certas limitações seus próprios papéis, em função da envolvimento do poder político sobre a sua actividade, através da aplicação dos instrumentos de censura e de propaganda que favorecem exactamente no aumento do seu domínio sobre aqueles que não têm poder algum, mas que se limitam e orientam-se apenas do que ouvem e do que são dirigidos sem qualquer benefício plausível.

A opinião é a “matéria-prima” da propaganda, conforme assinalou Burdeau ( cit. por Bonavides, 2000) mas essa propaganda primeiro tem que ser explicada na sua natureza técnica e depois nos seus compromissos ideológicos. Quando alguém chega a sustentar não importa o que a opinião pública “é”, mas sim o que a opinião pública “faz” Elisabeth Noelle (idem, 2000) a aceitação pura e simples dessa premissa poderia afastar o investigador político e social do exame das causas da propaganda para fixá-lo tão-somente na apreciação dos seus efeitos. Ora, estudando-se as causas, chegaríamos às estimativas de valor sobre a opinião pública, que seriam incomparavelmente mais correctas do que aquelas extraídas tão-somente da conclusão acerca dos efeitos da propaganda.

Os jornais, as estações de rádio e televisão, seus redactores, seus colaboradores, seus comentaristas, escrevendo as colunas políticas e sociais, programando os noticiários, preparando as emissões radiofónicas, fazendo os grandes êxitos da televisão, constituem os veículos que conduzem a opinião e a elaboram (quando não a recebem já elaborada, com a palavra de ordem, que “vem lá de cima”), pois as massas, salvo parcelas humanas sociologicamente irrelevantes, se cingem simplesmente a recebê-la e adoptá-la de maneira passiva, dando-a a chancela de “pública”. Essa opinião, filha da propaganda, caracteriza o século, sob o império das massas. Ela se institucionaliza nos partidos, nos sindicatos, nos grupos de pressão. Faz-se não raro estável e permanente. Sendo no fundo opinião “imposta” e “irracional”, (Bonavides, 2000).

O lado mais condescendente é o das massas que se limita em ouvir os conteúdos das propagandas que passam nos meios de comunicação de massas sem, no entanto, muitas vezes ter a chance de replicar de forma directa as suas emissões, pois, as massas podem também ser consideradas o “ponto de chegada e de partida” dos objectivos dos partidos políticos que controlam o poder da sociedade de caris democrática e de direito.

Na senda desta abordagem tão efusiva sobre os media e a propaganda, surge novamente Burdeau ( cit. por Bonavides, 2000, p.605) apresentando de forma fiel o perfil da “opinião de propaganda:



- a) não lhe interessa atuar sobre indivíduos, mas sobre grupos;
- b) o indivíduo sozinho, que reflecte, é um obstáculo;
- c) urge neutralizá-lo, tornando impotente a reflexão pessoal;
- d) a propaganda assentará sua técnica no esforço de obter reações emocionais.

A opinião pública, é uma característica própria das massas que não se apresenta de forma fixa, pois, sofre mudanças de fatores endógenos e exógenos. Quando nos referimos a fatores endógenos estamos exactamente a falar de fatores que acontecem no interior existencial das massas e sem sofrer influências, cria situação de análise e avaliação global; os fatores exógenos podem ser sentidos a partir dos conteúdos programados pelos media e a sua acção incide sobre as tendências comportamentais das massas.

Na sociedade contemporânea e perante a discussão sobre a formação da opinião pública, não podemos deixar de realçar o lugar da internet na transmutação das relações entre meios de comunicação de massa, ideologia e a própria opinião pública.

Diferente de outros meios de comunicação de massa a internet é um meio em que há a possibilidade de uma participação mais activa e imediata por parte do receptor das informações, isto é, do cidadão comum, podendo este tornar-se difusor de factos, opiniões e notícias através de blogs, site e redes sociais. No entanto, deve-se ressaltar que não se pode conceber,

“(…) o ciberespaço como esfera autónoma, divorciada dos embates sociais concretos. Ao contrário, a práxis virtual guarda uma relação de complementaridade com o real não de substituição de antigos dispositivos de comunicação

(Moraes, 2000, p. 5)

Neste sentido, a internet não deixa de ser uma ferramenta, um meio que potencializa e impõe limites a processos que estão estruturados na realidade cultura, económica e política das sociedades, porém, estabelecendo outra dinâmica, velocidade e interactividade rompendo algumas barreiras espaciais e temporais.

A internet situa-se na base de criação de uma fronteira a um só tempo física e abstracta. Física e tangível, porque sua infra-estrutura operacional é feita de interfaces gráficas, de modems e de discos rígidos. Abstracta e intangível, pois os conteúdos remetem à ordem da representação, da cognição e da emoção. Sem atributos físicos e existindo independentes deles, o ciberespaço tem força simbólica para ampliar as percepções da realidade.

(Moraes, 2000, p. 5)

## 1.2 Ideologia: Conceito e Relações

Estudos sobre a ideologia têm estado no centro de preocupações de diversas áreas do conhecimento científico, fundamentalmente, da Psicologia Social e da Sociologia, pois, é um instrumento que se aplica em grande medida em todas as sociedades para se alcançar do poder de um lado, e para se manter ou conservá-lo, por outro lado, fazendo com que as massas consigam construir uma consciência colectiva às intenções das elites políticas. Neste sentido, os estudos mostram que tem sido difícil encontrar de forma



clara um conceito definitivo sobre ideologia.

Como confirma Pedrinho A. Guareschi (1992, p. 170) na sua obra *Sociologia da Prática Social*:

Talvez não exista conceito mais complexo, escorregadio e equívoco no campo das ciências sociais do que o de ideologia. Embora o nome, como tal, “ideologia”, somente tenha aparecido há pouco mais de um século, sua realidade já estava presente desde que se começou a pensar a vida social, com diferentes nomes, mas querendo designar a mesma realidade.

Desta forma, por exemplo, a ideologia já era discutida nas culturas grega e romana. Mas foi, sobretudo a partir dos séculos XV e XVI que estudos mais pertinentes começaram a ser feitos sobre o assunto, apesar de ainda não empregar o nome. Pois, foi Machiavelli (cit. por Pedrinho A. Guareschi, 1992, p. 170) que ao discutir as práticas dos príncipes, principalmente o uso da força e da fraude para conseguir o poder, refere-se a estratégias que não se diferenciam das usadas hoje pelos poderes dominantes para se legitimar.

Foi concretamente Bacon quem desenvolve um estudo extremamente próximo ao que hoje se usa de ideologia, através de sua teoria sobre as quatro classes de ídolos, que nos dificultam chegar mais próximos da verdade. Esses ídolos são os da caverna: nossas idiossincrasias, carácter; da tribo: superstições, paixões; da praça: as inter-relações humanas, principalmente através da linguagem; e os ídolos do teatro: a transmissão das tradições e doutrinas dogmáticas e autoritárias, através do teatro, que seria, hoje, os meios de comunicação de massa, (Pedrinho A. Guareschi, 1992, p. 170).

Continua-se provando realmente, o complexo universo da definição do conceito de ideologia, pois, as diversas áreas do conhecimento científico como a sociologia, a Psicologia Social, a Epistemologia e até mesmo a filosofia, procuram estudos acurados para se encontrar um caminho claro e definido sobre um conceito definitivo de “ideologia”.

Neste domínio da investigação, Pedrinho Arcides Guareschi (1992, pp. 171-172) propõe-nos diferentes dimensões da ideologia, que passaremos de seguida, a mencionar:

1-Num eixo valorativo: Ideologia no sentido positivo, isto é, como a cosmovisão de uma pessoa, ou de um grupo; ou ideologia no sentido negativo, como uma falsa consciência, tanto individual como social, como propósito de iludir as pessoas e encobrir a realidade.

2-No eixo subjetivo X objetivo: Ideologia como sendo um carácter subjetivo ou psicológico, que pode ser tanto uma deformação da consciência como simplesmente o conteúdo dessa consciência; ou ideologia como tendo um carácter objetivo, dependente de fatores objetivos, e impregnando a estrutura básica da sociedade;

3-No eixo particular X geral: Ideologia como sendo um fenómeno particular, específico, do grande conjunto de fenómenos estruturais; ou ideologia como a própria superestrutura, incluindo todas as formas de consciência social, inclusive a cultura;

4-No eixo ciência X ideologia: Ideologia como antítese da ciência, como pré-concepção ou elementos

irracionais que impedem as pessoas de conhecerem a verdade; ou ideologia como tendo uma base comum com a ciência, nas cosmovisões dos indivíduos e das classes, não podendo, nesse caso, a ciência superar a ideologia, mas tornando-se, ela própria, ideologia;

5- No eixo conteúdo X prática: ideologia como um conjunto, um sistema de crenças, normas, etc.; ou ideologia como prática, isto é, como um processo de produção, reprodução e transformação de experiências vivenciais que constroem a subjetividade.

O motivo fundamental desta abordagem resume-se no fundamento de que o estudo da ideologia é o próprio estudo de sua constituição; há uma reflexão automática quando se estuda a ideologia: estuda-se a ela, com ela. Pois a ideologia é o próprio estudo de nossa consciência, de um lado, isto é, de quem somos, por que somos, o que somos, por que pensamos, o que pensamos; de outro lado, é o exame de nossa prática, como nos constituímos, como mudamos ou não mudamos e por que mudamos, (Pedrinho Guareschi, 1992).

Nesta tentativa de conceituação, surge Therborn (cit. por Pedrinho Guareschi, 1992, p. 173) que define ideologia como a *«operação da ideologia na vida humana envolve, fundamentalmente, a constituição e a padronização de como os seres humanos vivem as suas vidas como iniciadores conscientes e reflexivos de acções num universo de significados»*.

Percorrendo por estas linhas de investigação e de suma preocupação epistémica, pode-se depreender que o conceito de ideologia é de múltiplos enquadramentos, pois, estudos atinentes aos aspectos ideológicos podem ser desenvolvidos em duas dimensões como realçam Therborn e Wright (cit. por Pedrinho Guareschi, 1992, p. 173) que podem ser - «dimensão consciente e a dimensão inconsciente». Salientar que há estudiosos que ao desenvolver estudos sobre ideologia, optam apenas por uma destas dimensões para ter um trabalho bem focado para aquilo que se pretende, assim como, há, aqueles que para a sua pesquisa, elegem em simultâneo as duas variantes.

a) A dimensão inconsciente: que chamaremos aqui de personalidade ou estrutura de carácter seria o resultado de processos psicodinâmicos, estudados pela psicanálise e outras teorias psicológicas. Esses processos operam sobre um material específico: as energias libidinais e os desejos do recém-nascido, através de mecanismos biológicos, e/ou basicamente inconscientes. Esses mecanismos vão desenvolvendo e criando disposições, traços de carácter, constituindo personalidades e vão se materializar, socialmente falando, no que vamos chamar de cultura. Neste caso, a psicologia da personalidade estudaria a formação e desenvolvimento dessas disposições e traços, (Pedrinho Guareschi, 1992).

b) A dimensão consciente: que chamaríamos aqui de consciência, e que seria o conjunto de nossas crenças, valores, ideias, cognições, etc. A psicologia cognitiva estudaria o processo de construção dessas crenças e cognições. Ao conteúdo dessa dimensão consciente chamaríamos de ideologia. Aqui se estudariam as diferentes dimensões da realidade: o que existe/não existe; o que é bom/o que é mau; o que é possível/impossível; a ideologia, tomada subjectivamente, faria parte de nossa consciência. Mas a ideologia pode ter também uma dimensão inconsciente. A ideologia seria estudada pela psicologia social, (Idem, 1992).

Mesmo que o conceito de ideologia seja uma preocupação multidisciplinar, importa salientar a necessidade da complementaridade, pois, a psicologia social usa esta investigação de maneira a compreender-se o estado de influência política, cultural e ideológica dos indivíduos que constituem a sociedade, fazendo-lhes compreender a assunção de novas crenças, modos de vida, formas de relações interpessoais e, em última instância, compreender também a acção dos instrumentos de propaganda (a rádio, a televisão, a imprensa) sobre a aplicação ideológica e a construção social da realidade que dela se manifesta e se conforma, fundamentalmente, numa permanente elaboração da opinião pública virada aos contextos típicos da realidade.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta abordagem subordinada ao tema “Uma reflexão teórico-sociológica sobre opinião pública, meios de comunicação de massa e ideologia”, procurou-se aflorar a partir de uma base fortemente teórica um leque de contribuições que deram avanços significativos para a percepção do fenómeno que nos últimos tempos tem influenciado a geração de investigadores pós-modernos.

Por conseguinte, sabe-se que o termo opinião pública sai dos marcos políticos e passa a ser usado como mecanismo científico, para se perceber exactamente, as nuances epistemológicas da relação entre a classe dominante e a dos dominados.

A opinião pública apresenta as suas incongruências, na medida em que ela pode ser entendida de forma conceitual em diversos domínios; a opinião pública na perspectiva do poder que é exercido por uma minoria sobre a maioria (as massas), através de ferramentas fortemente censuradas (os meios de comunicação de massas), que por vezes, são meios que influenciam directamente no alcance das metas políticas.

Conclusivamente, os meios de comunicação de massas atuam obviamente, sempre numa perspectiva ideológica, ou seja, procuram atender grandemente as necessidades solicitadas pelos grupos regidos de certa maneira, de poder político, social, económico e de todas as ferramentas que lhes permite controlar e ter sob sua tutela toda a percepção social da realidade das massas.



## REFERÊNCIAS

- Adamson, G. (2014). **La Psicología Social De Enrique Pichon Rivière; uma Perspectiva Sociopsicológica**. Buenos Aires (Argentina): Lugar Editorial.
- Bonavides, P. (2000). **Ciência Política**. São Paulo (Brasil): Editora Malheiros.
- Chabrol, C., & Miruna, R. (2010). **Psicologia da Comunicação e Persuasão; Teorias e Aplicações**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget.
- Chabrol, C., & Radu, M. (2010). **Psicologia da Comunicação e Persuasão**. Lisboa (Portugal): Editora Instituto Piaget.
- Guareschi, P. A. (1992). **Sociologia da Prática Social**. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.
- Jacques, M. d. (2005). **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.
- Jacques, M. d., Strey, M. N., Bernardes, N. M., Guareschi, P. A., Carlos, S. A., & Fonseca, T. M. (2005). **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.
- Martínez-González, M. Á. (21 de Fevereiro de 2017). **O pão branco é uma bomba que estamos dando às pessoas**. El País On-Line. (C. GALINDO, Entrevistador) Acesso em 24 de 02 de 2017, disponível em [http://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/ciencia/1487621216\\_628466.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/ciencia/1487621216_628466.html)
- Mattelart, A. (1994). **A Invenção da Comunicação**. Lisboa (Portugal): Editora Instituto Piaget.
- Mattelart, A. (1996). **A Mundialização da Comunicação**. Lisboa (Portugal): Editora Instituto Piaget.
- Meunier, J.-P., & Peraya, D. (2009). **Introdução às Teorias da Comunicação**. Lisboa (Portugal): Editora Instituto Piaget.
- Moraes, D. (Julho de 2000). **A Ética Comunicacional na Internet**. Fonte: Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moraes-denis-etica-internet.pdf>
- Sander, C. (22 de Novembro de 2016). **As farmacêuticas impedem a criação de novas terapias contra o câncer**. El País On Line. (N. Domínguez, Entrevistador) Acesso em 24 de 02 de 2017, disponível em [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/18/ciencia/1479471177\\_912532.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/18/ciencia/1479471177_912532.html)