

REVISTA TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Volume 2 - Número 1 - jul./dez. 2024

ISSN: 2965-7059



FACULDADE DINÂMICA
A Tecnologia faz a Diferença

Tema: TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO: AÇÃO E REFLEXÃO



ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

TEMA:
TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO:
AÇÃO E REFLEXÃO

Volume 2 - Número 1 - Jul./Dez. 2024

Santa Terezinha - Goiás
2024



REVISTA TERTÚLIA

v.2 - n.1 - 2024

ISSN: 2965-7059

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Dr. José Xavier Rodovalho - Presidente do Comitê Editorial - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5381218030762813>

Esp. Angélica Santos da Costa - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2065481871051550>

Ma. Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade - UEG / FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/0883054671611411>

Ma. Edilane Neves - IAESup / FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5090663369821648>

Ma. Sueli de Paula Cunha - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5471475112475104>

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra Sonilda Aparecida de Fátima Santos - Presidenta do Comitê Científico - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2784078586568046>

Dr. Alvinan Magno Lopes Catao - FAMA / FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/9639388564724617>

Dr. Clodoaldo Moreira Júnior - UEG / UFG / UNIANHAGUERA / IAESup

<http://lattes.cnpq.br/7991876385886193>

Dra. Edna Maria de Jesus - IAESup / UNIALEA / FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

Dr. Elias Pascoal - IAESUP

<http://lattes.cnpq.br/7169685069971679>

Dr. José Xavier Rodovalho - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5381218030762813>

Dra. Vannuzia Leal Peres - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/9655439236866>

**COORDENADORA DOS COMITÊS EDITORIAL E CIENTIFICO DA TERTÚLIA:
REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE DINÂMICA**

Ma. Edilane Neves

ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

TEMA:
TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO:
AÇÃO E REFLEXÃO

Volume 2 - Número 1 - Jul./Dez. 2024

Santa Terezinha - GO	v. 2	n. 1	p. 198	jul./dez. 2024
----------------------	------	------	--------	----------------

Copyright © 2024 by Faculdade Dinâmica

ISSN: 2965-7059

Distribuição: gratuita / Periodicidade: semestral

Editoração: Franco Jr. / FGA.Editoração

Endereço para correspondências:

Av. Dona Dita, s/n - Setor Júlio Venâncio

CEP: 76.500-000 - Santa Terezinha - Goiás

Fone: (63) 3339-6004

Solicitação de permuta ou doação: *revistafaculadadedinamica@gmail.com*

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade Dinâmica

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica
- FACDIN / Faculdade Dinâmica - v. 2, n. 1, jul./dez. (2024) - Santa Terezinha
- GO: FACDIN, 2024.

v.2: il.; gravs.; 21 cm.

Semestral

v.2 n.1 (jul./dez. 2024)

ISSN: 2965-7059

I. Educação superior - Periódicos. II. Faculdade Dinâmica. III. FACDIN.

CDU: 378(05)

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Publicação da Faculdade Dinâmica - Santa Terezinha - GO

Todos direitos reservados @ Faculdade Dinâmica

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

A TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica, é um periódico publicado pela Faculdade DINÂMICA. Recebe contribuições da comunidade científica nacional para publicação de trabalhos, resultantes de estudos teóricos e pesquisas que incidem na produção do conhecimento, podendo ser de autores vinculados ou não à Faculdade DINÂMICA.

1. Entrega dos trabalhos

Os trabalhos devem ser encaminhados em formato Word para Windows, obedecendo ao Template estabelecido pelo Comitê Editorial. Devem ser enviados no **E-mail**: revistafaculadadedinamica@gmail.com

2. Tipos de trabalhos

Serão aceitos os seguintes tipos de trabalhos: Originais; artigos de revisão; artigos de reflexão; entrevistas, relatos de experiência e resenhas.

3. Normas de Publicação

3.1 Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser objetivas, de naturezas substantivas e colocadas no final do texto.

3.2 Resumos e Abstract

Os artigos devem ser acompanhados de resumo e abstract contendo de 100 a 250 palavras, onde constam objetivos, métodos e principais conclusões, de três a cinco palavras-chave. Não serão aceitos gráficos, tabelas, fotos, imagens e referências no corpo do resumo.

3.3 Normas de padronização

- **NBR 6022** - Informação e documentação Artigo em publicação periódica científica impressa Apresentação;
- **NBR 6023** - Informação e documentação: elaboração de referências;
- **NBR 6028** - Resumo (Tipo Informativo);
- **NBR 10520** - Informação e documentação: citações em documento.
- * **Recomenda** - se as normas mais atualizadas.

3.4 Normas de homogeneidade

- **Palavras estrangeiras** - só itálico sem aspas;
- **Palavras brasileiras usadas em sentido figurado** - itálico com aspas;
- **Números ordinais até nove** - só por extenso; números ordinais de 10 em diante - só o algarismo;
- **Abreviaturas/siglas** - quando da primeira vez, a expressão deve vir por extenso, seguida de hífen e a abreviatura/sigla. A partir de então, só a abreviatura/sigla;
- **Uso de letras maiúsculas ou minúsculas** - uniformizar, pelo menos, a cada artigo;
- **Uso de grifo** - não se grifa espaços;
- **Apresentação de citações literais** - a citação curta deve ser inserida no próprio parágrafo, entre aspas, fonte normal e a citação longa (parágrafo com recuo de 4 cm à esquerda; espaço simples; fonte normal tamanho 11; sem aspas);
- A chamada de autores no texto deverá ser feita pelo sistema AUTOR, data;
- **Tempo verbal** - uniformizar, sempre que possível, mediante o emprego preferencial do tempo presente;
- **Pessoa gramatical** - uniformizar a pessoa, permitindo aos autores o uso da primeira a pessoa do singular; primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular, sem utilizar as duas formas.

3.5 Formato do texto

- Na primeira página, deve constar título em letras maiúsculas, nome de um ou mais autores, nome e endereço da instituição de origem, incluindo os respectivos endereços eletrônicos;
- Todas as contribuições deverão ser digitadas em fonte Arial 12, com espaço 1,5;
- Margens superior e esquerda de 3 cm; margens inferior e direita de 2,5 cm.

3.6 Os conteúdos expressos nas contribuições publicadas pela ***TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica***, são de exclusiva responsabilidade de seus respectivos autores e não expressam obrigatoriamente a opinião do Conselho editorial.

Os trabalhos na área da saúde devem ser encaminhados juntamente com carta de aprovação do Comitê de Ética da instituição onde foi realizada a pesquisa.

3.7 Submissão de trabalhos

Serão aceitos artigos inéditos, em português, inglês ou espanhol. A aceitação ou recusa dos originais apresentados será sempre uma decisão colegiada, tendo como base os pareceres dos leitores avaliadores que poderão ser leitores independentes, permanentes ou convidados do Conselho Editorial e Científico da Revista.

O trabalho submetido será avaliado pelo processo tradicional de avaliação por pares (com no mínimo dois pareceristas, no sistema de anonimato mútuo). O parecer poderá ser feito das seguintes formas:

- Recomendado para publicação;
- Recomendado para publicação com modificações;
- Não recomendado para publicação.

Publicação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC só pode ser enviado após aprovação pelos órgãos competentes da faculdade, e todos os autores envolvidos devem concordar com a publicação.

3.8 O envio trabalhos à revista sugerem autorização do autor para sua publicação. Não serão pagos direitos autorais.

3.9 Toda a correspondência entre o corpo editorial da revista e os autores será feita via correio eletrônico. O artigo ou trabalho a publicar, deverá ser remetido em formato eletrônico, para os e-mails: revistafaculdadedinamica@gmail.com e edilaneneves@yahoo.com.br

Na mensagem de encaminhamento do trabalho, deve haver uma breve solicitação de publicação, identificação do(s) autor(es) e o tipo de trabalho.

3.10 Eventuais questões não contempladas neste regulamento serão avaliadas pelo Conselho editorial do periódico.

José Xavier Rodovalho

Presidente do Conselho Editorial da Revista Dinâmica

Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Presidenta do Conselho Científico da Revista Dinâmica

Edilane Neves

**Coordenadora dos Conselhos Editorial e Científico
da Revista Dinâmica**

Santa Terezinha de Goiás, 06 de novembro de 2023.

EDITORIAL

No entendimento da Associação Brasileira de Editores Científicos, (ABEC) o papel das revistas científicas é o de promover a comunicação dos resultados dos trabalhos científicos à comunidade científica e à sociedade; promover a adoção de normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação; fornecer critérios para avaliação da qualidade da ciência e de instituições; contribuir para consolidar áreas e subáreas de conhecimento; garantir a memória da ciência e a prioridade da autoria através do arquivo das pesquisas científicas.

Tidos como de grande valor no âmbito acadêmico, os periódicos científicos constituem importantes fontes de informações que se caracterizam principalmente pela atualidade dos temas que abordam. São por excelência meio de divulgação do conhecimento científico.

Levando em conta as premissas citadas a Faculdade DINÂMICA de Santa Terezinha - GO, considerou importante promover a publicação de periódico multidisciplinar e exógeno, que contemple a produção do conhecimento relacionada aos cursos de graduação e pós-graduação, oferecidos pela própria instituição e outras instituições de ensino e pesquisa concomitantemente, servindo de instrumento para divulgação científica, estimulando o debate acadêmico e a produção científica nas mais diversas áreas do conhecimento, na dinâmica do tripé: *Ensino, Pesquisa e Extensão*.

Ademais tem como finalidade ser um instrumento de amplo debate acadêmico, ultrapassando o espaço da universidade; divulgar experiências de ensino, resultados de pesquisas e discussões teóricas, práticas e culturais; abrir caminhos para que estudiosos de outras instituições de ensino possam também divulgar trabalhos realizados.

O seu segundo volume tem como tema: TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO: Ação e Reflexão, a publicação traz diversos artigos científicos com temáticas que refletem a transversalidade do conhecimento alicerçados em teóricas na perspectiva da ação e da reflexão.

Profa. Ma. Edilane Neves

Coordenadora dos COMITÊS EDITORIAL E CIENTIFICO DA TERTÚLIA:
Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade DINÂMICA

PREFÁCIO

A Revista Tertúlia: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica é um periódico multidisciplinar, semestral, concebido pela Faculdade Dinâmica - FACDIN.

Esta IES - Instituição de Ensino Superior atualmente oferece os cursos de Graduação de Bacharel em Psicologia e em Direito, Cursos Técnicos do nível Médio em Enfermagem e em Segurança do Trabalho, programas de extensão e formação continuada, em breve serão implantados os cursos de pós-graduação.

O objetivo é disseminar o conhecimento, bem como as pesquisas, comunicações e experiências técnicas, resultantes dos diálogos entre pesquisadores, profissionais, estudantes de graduação das diferentes áreas do conhecimento, visando promover a divulgação das pesquisas, tantos dos alunos e professores, quanto de pesquisadores externos. Os artigos publicados são inéditos e após apreciação do Conselho Editorial e Científico, são direcionados para a avaliação de pareceristas com especialidade e amplo conhecimento científico em relação ao tema/ou conteúdo do trabalho em análise.

A Revista Tertúlia: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica está devidamente registrada com o ISSN 2965-7059. Assim, todas as publicações encaminhadas – e aceitas pelo conselho editorial e Científico para publicação, poderão ser informadas nos respectivos currículos lattes de seus autores ou pleitear pontuação em concurso público, sujeito às regras do edital.

Os autores que publicarem seus artigos em nossos periódicos serão responsáveis pelo conteúdo enviado para submissão, aceitando os termos de uso e declarando que tais conteúdos, estão livres de práticas danosas à legislação de proteção aos direitos autorais, como por exemplo a prática do plágio.

Esta segunda edição da **Revista Tertúlia: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica**, demonstra que estamos dando continuidade ao fomento da pesquisa conforme está descrito no Plano de: Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Por fim, aproveito para agradecer a todos os colaboradores que disponibilizaram suas produções acadêmicas.

Prof. Dr. José Xavier Rodovalho

Doutor em Psicologia Social pela PUC de Goiás
Diretor Presidente da Faculdade Dinâmica

APRESENTAÇÃO

Apresento ao leitor a segunda edição da Revista **TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica** que tem como tema integrador dessa edição A TRANSVERSALIDADE: AÇÃO E REFLEXÃO. A Revista constitui uma publicação semestral dos artigos selecionados por sua excelência entre os apresentados, tanto pelos alunos, professores e comunidade científica externa. Trata-se de um projeto conjunto, que não poderia se realizar sem a colaboração dos gestores e professores FACDIN, que se unem com a intenção de difundir o conhecimento, bem como de favorecer a pesquisa e a reflexão crítica acerca de temas diversos e é justamente essa diversidade que permitiu a elaboração de uma revista multidisciplinar, que passeia por diversas áreas do conhecimento.

O primeiro artigo foi escrito por Angélica Angélica Santos da Costa, Carla de Jesus e Jessica Tatiane Felizardo. O ensaio pautou-se em resgatar o papel revolucionário da(o) psicóloga(o) e analisa como a escrita de uma mulher continua sendo um lugar de luta e resistência.

A segunda contribuição é apresentada pela Professora Angélica Santos da Costa e Dener Luiz da Silva, os quais buscam a inspiração nas diretrizes do trabalho de Nise da Silveira, sobre Afetividade, Atividade e Liberdade ao resgatar a complexidade do processo de escolarização, ao romper com a patologização e fortalecer as práticas emergentes em espaços não convencionais.

O terceiro artigo é focado no Direito e foi escrito por Breno Cabral da Silva. Trata-se de avaliar a conciliação como uma ferramenta processual utilizada a fim de proporcionar um acordo entre as partes que estejam envolvidas em litígio, a fim de proporcionar celeridade processual, desafogando os tribunais de todo o país. A literatura demonstra que o uso da conciliação na fase pré processual tem sido eficiente, tanto para evitar que novos processos sejam abertos, quanto para proporcionar a economia processual ao longo da lide.

A pesquisadora Edilane Neves avalia, em um quarto momento, a ordem jurídica e sua relação com os movimentos sociais e O Direito Achado na Rua. Com a análise realizada por ela, foi possível entender como eles se dialogam, pois os resultados indicam que os movimentos sociais e o Direito se conectam na emergência de novos sujeitos coletivos de direito.

Já a quinta contribuição, traz um artigo escrito por três professores pesquisadores, Elias Pascoal, Edna Maria de Jesus e Iran Dias Silva, analisa os efeitos da Síndrome de Burnout no contexto do profissional da educação, suas causas e o impacto trazendo ações e atitudes negativas que resultam no adoecimento e sofrimento do trabalhador, e consequente queda na qualidade das atividades realizadas.

O artigo escrito pelo professor Dr. José Xavier Rodovalho reflete sobre a representação cultural histórica da subjetividade desenvolvida nos últimos vinte anos, segundo González Rey (2007, 2009), visando investigar a educação e a subjetividade do sujeito que cursa o ensino superior na modalidade a distância (EaD), que integra emoções vivenciadas por ele e produz novas emoções que vão apresentando ações ou atividades diferenciadas, complexas e subjetivas.

E, por fim, a última contribuição é apresentada pela Professora Doutora Sonilda Aparecida de Fátima Santos que traz reflexões sobre as relações de gênero, de patriarcado, de sobrevivências, dos fatores interseccionais de gênero, de raça, de classe social, e ao mesmo tempo, o tipo de educação que tem contribuído para o crescimento pessoal, social e político, que dá aos cidadãos as forças necessárias para se empoderar no espaço público. Como aporte teórico, ela bebeu na fonte dos escritos de Freire (1987), Marx (1989), Crenshaw (2002), Saffioti (2004), Giddens (2005), Saviani (2008) e Libâneo (2010), dentre outros.

Todos os tópicos abordados demonstram que a TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica vem contribuir com a difusão e pesquisa de temas relevantes e atuais, cuja importância afigura-se crescente.

No término dessa apresentação, gostaria de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, tornaram possível a elaboração desta revista, em especial, aos professores e colaboradores que se destacaram nos cursos de Direito e Psicologia, em virtude da qualidade de seus trabalhos que ora são publicados e que foram os grandes responsáveis para que esse esforço coletivo tenha sido levado a bom termo.

Profa. Dra. Sonilda Aparecida de Fátima Santos

Presidenta do Comitê Científico da TERTÚLIA:
Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica - FACDIN

SUMÁRIO

- **AS ESQUINAS MINEIRAS E OS CAFÉS
COM PÃO DE QUEIJO COMO ESPAÇOS
DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA
UMA PSICOLOGIA FEMINISTA..... 17**
Angélica Santos da Costa
Carla de Jesus
Jessica Tatiane Felizardo

- **PRÁTICAS INOVADORAS EM PSICOLOGIA
ESCOLAR: DIÁLOGO COM NISE DA SILVEIRA
(1905-1999) 33**
Angélica Santos da Costa
Dener Luiz da Silva

- **EFICIÊNCIA DA CONCILIAÇÃO NA FASE
PRÉ-PROCESSUAL 51**
Breno Cabral da Silva

- **O PAPEL DO NEUROPSICÓLOGO NA REABILITAÇÃO 69**
Bruna Lavalle Costa

- **O DIREITO ACHADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:
CONVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A
EFETIVIDADE DO DIREITO 95**
Edilane Neves

- **MECANISMOS DE ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO
DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM..... 109**
Edilane Neves

- **SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FATORES INTERVENIENTES NO COTIDIANO EDUCACIONAL..... 135**
Elias Pascoal
Edna Maria de Jesus
Iran Dias Silva
- **EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: APRENDIZAGENS E EMOÇÕES NO ENSINO SUPERIOR 153**
José Xavier Rodovalho
- **GÊNERO, RAÇA/ETNIA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA..... 177**
Sonilda Aparecida de Fátima Santos

Artigos

AS ESQUINAS MINEIRAS E OS CAFÉS COM PÃO DE QUEIJO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA PSICOLOGIA FEMINISTA

Angélica Santos da Costa¹

Carla de Jesus²

Jessica Tatiane Felizardo³

Resumo: O presente ensaio tem como proposta expor a escrita a seis mãos de três feministas psicólogas que, pelo encontro da amizade e pela política do acaso, se conheceram na formação do curso de Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Após a conclusão do curso, a amizade prosseguiu e elas continuaram em contato, trocando narrativas sobre a vida e sobre as práticas da psicologia. Nessa perspectiva, ressaltamos que não é surpresa para ninguém dizer que muitos homens ditos “autores” são apresentados no curso de Psicologia e poucas mulheres (sapatonas, pretas, faveladas, indígenas, travestis) são lidas e estudadas. Logo, acontece um apagamento “epistemológico”, porque são os homens que lideram o ranque de explicar a vida, ou o que Monique Wittig (2018) nomeou de pensamento *straight*, como grupo dominante que cria a categoria mulher, produzindo-a como “outro” por um viés do discurso de natureza e pelo regime político “heterossexual”, fundamentando a experiência de “apropriação e exploração”. A partir desse analisador, o ensaio pautará em resgatar o papel revolucionário da(o) psicóloga(o) e analisar como a escrita de uma mulher continua sendo um lugar de luta e resistência, conforme frisa Gloria Anzaldúa (2000). Assim, finalmente, abrimos a questão de que o processo formativo também se dá a partir do encontro feminista, alinhado a prosas calorosas nas esquinas e na cantina da Universidade a partir da política da amizade, no qual é justo lembrar e reforçar: que faz-se-á ouvir e saber mais sobre o que temos feito de “nós”.

¹ Psicóloga, neuropsicóloga, especialista em Psicologia Escolar/Educacional, heterossexual, autista, casada e mãe de um prematuro de 30 semanas.

² Psicóloga racializada, heterossexual, mãe solo de um casal, preta, especialista em Qualidade de Vida nas Organizações e pós-graduanda em Psicologia Social.

³ Psicóloga, sapatona, doutoranda do Programa de Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Sexualidades.

Palavras-chave: Clínica. Políticas da amizade. Processo formativo. Gênero. Subjetividade.

THE MINAS GERAIS STREET CORNERS AND COFFEE WITH CHEESE BREAD AS SPACES OF FORMATION: PERSPECTIVES FOR A FEMINIST PSYCHOLOGY

Abstract: The present essay proposes to present a collaborative writing project by three feminist psychologists who, through the serendipity of friendship and chance, met during their studies in the Psychology program at the Federal University of São João del-Rei (MG). After completing the course, the friendship continued, with the three remaining in contact, exchanging narratives about life and their practices in psychology. In: this context, it is important to highlight a well-known fact: in Psychology programs, many so-called “male authors” are predominantly presented, while few women (lesbians, Black women, Indigenous women, trans women) are read and studied. This leads to an epistemological erasure, as men dominate the discourse on explaining life, or what Monique Wittig (2018) calls *Straight Thought*, referring to the dominant group that creates the category of woman, producing it as the “other” through a discourse grounded in nature and the political regime of “heterosexuality”, which underpins the experience of appropriation and exploitation. From this perspective, the essay seeks to reclaim the revolutionary role of the psychologist, exploring how a woman’s writing continues to be a space of struggle and resistance, as emphasized by Gloria Anzaldúa (2000). In: doing so, we raise the question that the formative process also emerges from feminist encounters, linked to warm conversations on street corners and in the university café, through the politics of friendship. It is important to recall and reinforce the idea that we must listen to and learn more about what we have made of “ourselves”.

Keywords: Clinic. Friendship. Formative Process. Gender. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Os cafés com pão de queijo e as esquinas como espaço formativo

Quero falar de uma coisa

Adivinha onde ela anda

Deve estar dentro do peito

Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado

Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

O presente ensaio foi escrito a seis mãos. Tudo começou quando “nós” fizemos a matrícula [120300041, 120300016, 150300042] no curso de Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A prática da sensibilidade de “escutar” e o amor ao mundo nos levaram a passar seis anos em formação. Foi uma formação muito cara para nós, em que duas de nós se tornaram emigrantes nômades, e a outra residia na cidade de São João del-Rei (MG), no bairro Araçá, conhecido por estar às margens da sociedade são-joanense e pelas políticas de guerra às drogas e pela violência policial.

Desse modo, entre aulas, extensão, pesquisa, amizade e conversações nas esquinas, nós nos formamos. As esquinas, muitas das vezes, foram nosso ponto de abertura para elaborarmos e nos escutarmos após aulas, provas, estágios e orientações de pesquisa. Pela força da intimidade, frequentemente das vezes, nós nos deixamos contaminar pelo aconchego e acolhimento uma da outra em esquinas como um modo de nos fazermos ouvir e nos percebermos. Foi assim que elaboramos diversas coisas sobre

as nossas vidas, e práticas *psis*, a partir das quais compartilhamos: experiências, filmes, músicas, livros, fofocas e intervenções clínicas. Dessa maneira, a nossa amizade cresceu nas esquinas nos ouvindo como também crescemos enquanto psicólogas feministas em busca de recriações clínicas que afirmassem a vida e o cuidado para com ela.

1. POR UMA PSICOLOGIA FEMINISTA E REVOLUCIONÁRIA: CONVERSAS COM MARTÍN BARÓ E GLORIA ANZALDÚA

[...] eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita. (Anzaldúa, 2000, p. 233)

Vivemos numa época de banalização dos diagnósticos, quando se tornou comum e normal ser diagnosticado e, em seguida, recorrer à medicação no presente sem nenhuma criticidade. É importante destacarmos os diagnósticos excessivos e a “medicalização da vida” como parte do cotidiano escolar, em que as crianças, além das suas mochilas e materiais escolares, carregam também medicamentos nas lancheiras. A prática de medicalizar e diagnosticar como solução na infância reflete o desejo de um tempo de aceleração neoliberal. Isso nos leva a questionar: o que estamos fazendo de nós? Ao enquadrar vidas e crianças dentro de diagnósticos e prescrições, acabamos por reduzir a complexidade da vida a “caixas de remédios”.

A tecnologia, cada vez mais, está se tornando presente e indispensável no dia a dia de todos ao redor do mundo. No entanto, a sua inserção precoce na vida das crianças via mídias e dispositivos deve ser (re)pensada com cautela e mais cautela ou pelo menos questionada quanto ao seu uso nada funcional. Mais de 2/3 das crianças até oito anos já estão em contato com a tecnologia. Além disso, nota-se um aumento dramático na exposição a telas para crianças menores de dois anos (Sousa; Carvalho, 2023; Gondim *et al.*, 2022). Qual o impacto das telas desde muito cedo na vida das crianças? Por que nós adultos estamos renunciando as nossas crianças ao em vez assumirmos a responsabilidade por elas, de ensiná-las quanto ao uso funcional de telas? Muitas das intervenções *psis* se pautam em orienta-

ção de pais, mas levam meses, e talvez anos, o que faz os pais/cuidadores recorrerem cada vez mais à medicalização como SOS ao caos da falta de tempo de qualidade para com as crianças.

Fazer com que a “criança fique quietinha” pode ser um futuro problema no neurodesenvolvimento dela. O cotidiano inunda as crianças do que é denominado de distração passiva, resultado da pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento, o que é muito diferente do brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento cerebral e mental. O uso abusivo de telas traz riscos à saúde, de maneira geral, mas também riscos para transtornos de saúde mental e problemas comportamentais segundo os atuais critérios do CID-11 sobre dependência digital (Organização Mundial da Saúde, 2022).

O desenvolvimento precoce da linguagem e das habilidades de comunicação são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, e poder-se-ia citar vários exemplos de prejuízos na infância devido ao uso abusivo de telas. Todavia, vamos apenas citar um deles e talvez o mais recorrente na prática da neuropsicologia: o atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem frequente em bebês que ficam passivamente expostos às telas por períodos prolongados. Além disso, a exposição excessiva a telas pode competir com a oportunidade de interação verbal e social, afetando negativamente o desenvolvimento da linguagem. A interação face a face e o contato visual com adultos e outras crianças são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, vocabulário e compreensão linguística.

Diante de nossas experiências clínicas e apostas, duas de nós não trabalhamos oficialmente para nenhuma instituição pública comprovada com Carteira de Trabalho, contrato de trabalho ou inscrição no ISS para autônomos. Tecemos a clínica a partir do cotidiano e, muitas das vezes, a escuta se dá via atendimento *online*. Ao mesmo tempo, todas nós abrimos a agenda, dando espaço e apostando num valor social, que diz das políticas de opressão entre gênero, sexualidade, classe, raça e território. Duas de nós, também, têm se esforçado para nos mantermos enquanto psicólogas sem pagar o CRP.

Uma de nós já exerceu seu trabalho por meio da política pública, nos territórios do CRAS, CREAS e CAPS, acompanhamentos e avaliações psicológicas de laqueadura tubária bilateral em hospital público, avaliações neuropsicológicas em APAE e, hoje, exerce, como profissional liberal, uma psicologia de responsabilidade com avaliação e acompanhamento neuropsicológico de crianças e adolescentes de dois a 16 anos sem abandonar o olhar e a paixão da Psicologia Escolar e Educacional. Por aqui, apostamos nos limites e nas possibilidades da Psicologia Escolar e Educacional em conversas com a Neuropsicologia. Famílias, crianças e escolas nos desafiam diariamente a entendermos a formação e a atuação como dialeticamente intrincadas como também a otimizar situações que envolvam os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem a partir de um trabalho coletivo e individual concomitantemente. Como? Ao respondermos à seguinte questão, por exemplo: o que acontece no processo de escolarização que faz com que essa criança não se beneficie da escola? A resposta vai incluir as dimensões: Pedagógica, Institucional, Relacional, Política, Histórica, Social, Cultural e do Neurodesenvolvimento não somente individuais (Antunes; Meira, 2003; Barbosa; Souza, 2012; Meira, 2003; Patto, 1984; Yazlle, 1997). A clínica de avaliação neuropsicológica tem a necessidade de refletir a ação do psicólogo na escola, na clínica e em instituições, levando em consideração a necessidade da crítica, porém visando também a possibilidade de mudança e transformação. Aqui, fica o apreço especial pelo diagnóstico correto e pela estimulação precoce adequada. Mas, é possível, e é preciso, em cada prática, reinventar nosso novo modo de atuação e intervenção junto a cada realidade que se apresenta.

A partir dos chãos que pisamos, vamos entendendo que a Psicologia vai sendo construída por meio das nossas andanças, alianças e afetos que se transformam em uma força para continuarmos e nos reinventarmos nesse lugar que, ao nosso ver, ainda continua sendo um lugar de exclusividade e privilégio da elite branca, que, em nome de uma tal aposta de Psicologia, se faz enriquecer por meio dos laudos de três sessões ou de uma clínica situada em tal endereço elitista com sessões voltadas para o público privilegiado no País.

Com tudo isso, nossa experiência sugere levantar a seguinte questão-problema: a quem a sua Psicologia, o seu consultório tem servido? A

Psicologia, em tempos presentes, não estaria em crise e se fechando num quesito individual, em busca de afirmar os tais consultórios individuais, divãs, à procura de uma agenda lotada e reforçada por laudos gourmetizados nas redes sociais, esquecendo do que Martin Baró (2017) nos provocou em seu texto intitulado *O psicólogo no processo revolucionário*.

De acordo com o autor, a(o) psicóloga(o) carece de ser revolucionária(o). Em suas palavras: “Uma revolução não é um simples período de enfrentamento no interior de uma ordem social; trata-se de um processo pelo qual se pretende mudar radicalmente a ordem social” (Baró, 2017, p. 26). Nessa perspectiva, à procura de uma vida política, que rompa com as experiências de uma vida na mesmidade, a(o) psicóloga(o) teria um papel primordial de refletir e criar possíveis aberturas em busca da afirmação da vida que não seja refém de um regime heterossexual ordinário, de uma masculinidade (capitão do mato) ordinária, de uma elite racista, branca e ordinária, de uma classe social que explora e apropria do tempo, roubando a força criativa das mulheres.

Desse modo, uma psicóloga/psicólogo, atenta a seu tempo, também não estaria imune de se tornar alienada aos manuais e modos de vida burgueses que nos são vendidos como fins e possibilidades de vida. Por isso: “Neste sentido, a libertação (e desalienação) do indivíduo passa pela libertação (e desalienação) da sociedade” (Baró, 2017, p. 27). O ofício de se tornar psicóloga estaria imbuída então, da busca frenética por mudanças radicais na ordem social. Há algumas pistas para buscar esse novo modo de vida frisado pelo autor:

- a) Buscar a prioritária e crescente satisfação das necessidades básicas do povo.
- b) Promover uma nova mentalidade em todos os níveis da sociedade; mentalidade fundada nos valores de solidariedade, responsabilidade social e espírito comunitário.
- c) Atacar a fonte dos diversos vícios que, sobre as raízes da sociedade capitalista atual, foram se fortalecendo em determinadas camadas da população (corrupção, criminalidade, desajustes sociais etc.).
- d) Buscar uma personalidade social e cultural autenticamente nacional, popular e revolucionária. (Baró, 2017, p. 28)

Ao mesmo tempo, Martín Baró (2017) diz que não há fórmulas, nem receitas prontas para se tornar uma psicóloga atenta ao seu tempo. É preciso se colocar em experimentação, lidando com os acasos do cotidiano. Isso, portanto, faz com que apostemos nas políticas do acaso como processos formativos, que, de certo modo, farão com que a psicóloga ganhe uma certa singularidade de sensibilidade de escuta e da vida. Porque, afinal, a vida exige de nós coragem, orgasmos, lutas, amores malditos, amizades, encontros em esquinas, conversas ao lado do fogão à lenha e Psicologias implicadas com o cuidado da vida. Assim, a psicóloga seria uma aliada da vida com o objetivo de ajudar a construir outros modos de habitar e experimentar a vida de maneira que se rompa com uma vida na mesmice.

Com isso, cabe lembrarmos que, ao mesmo tempo que gostamos muito de ler Martín Baró, especialmente esse texto citado, fazemos uma crítica quando especialmente o autor diz que, a partir da busca de todas essas práticas citadas anteriormente, estar-se-ia à procura de um “homem novo” (Baró, 2017, p. 29). E as mulheres? Não é surpresa para nós que a Psicologia é forjada e escrita por homens, e que, decerto, são eles que reeducam para sentir e ver a vida.

Isso é perturbador, porque as mulheres vão sendo simplesmente apagadas justamente porque existe o pacto do heteromovimento, conforme explicitado por Jules Falquet (2011) ou o pensamento *straight* por Monique Wittig (2018), no qual homens fazem pacto com homens, fundamentando o grupo dominante para se apropriar das mulheres e, logo, beneficiar desse lugar. Por exemplo, os nossos antigos professores foram, em sua maioria homens, utilizavam apenas referências de outros homens. Afinal, nós nos questionamos: por que é tão difícil ler e citar mulheres na academia brasileira? Seria possível pensar uma Psicologia feminista na formação? Por muito tempo, foram os homens os responsáveis por produzir conhecimento pelos privilégios do heteropatriarcado. Assim, eles são os dominantes do conhecimento por se apropriarem das mulheres para realizarem outros serviços, como o doméstico, a maternidade, o sexual e o emocional (Guillaumin, 2014).

Gloria Anzaldúa (2000), feminista, mestiça chicana e lésbica, nos ajuda a entender essas questões levantadas, que dizem respeito à labuta

e aos percursos que é escrever enquanto mulher e que, muitas das vezes, existe uma questão de gênero, raça e classe imbuída nesse processo: “Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito” (Anzaldúa, 2000, p. 229).

A língua, enquanto processo material, nos coloca em determinados lugares de privilégios. Pensemos que, nos países imperialistas colonialistas, o inglês e o francês, por exemplo, são línguas coloniais assim como o português de Portugal também é. Anzaldúa (2000) nos dá o conselho de que devemos aprender essas línguas como uma forma de “irritar” e desafiar os que têm sido privilegiados por acessarem tais códigos de língua. Assim, ela se tornou especialista em inglês.

Com isso, além de escrevermos com nossas entranhas, marcadas pelos lugares como da roça (zona rural), da periferia, e por uma de nós ser marcada pela diáspora, escrevemos como possibilidade de insubordinação, porque, até agora, fazemos coro com Gloria Anzaldúa (2000, p. 230): “Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever?” numa academia em que, na sua maioria, são proferidas as palavras e as referências por homens brancos europeus?

Com isso, nós nos permitimos contaminar com essas questões: como eu, sapatona, me tornei uma escritora do cotidiano, da vida? Como eu, mãe solo preta, me tornei escritora das minhas vivências, implicando-as com uma escrita política? Como eu, após formada, casada, recentemente mãe, volto para esse lugar da escrita? Qual é o custo da nossa escrita? Talvez, essas são questões com respostas inconclusas, e seguiremos a vida toda em busca de respondê-las, porque tornar-se escritora nunca foi um lugar dado para nós. Pois, a escrita vem, primeiro, do corpo que habitamos, do lugar que residimos, da padaria que habitamos para comprar o nosso pão, das camas que dormimos e das pessoas com quem fazemos amor, das conversas de rua, dos bares que habitamos para tomarmos a nossa cerveja e nos fazermos ouvir entre mulheres. A escrita precisa vir dessas forças do cotidiano, das feitiçarias e gambiarras que nos contaminam e nos fazem enxergar as ruínas e as belezas da vida, passando despercebidas de modo gratuito. Quando Anzaldúa (2000, p. 230) se pergunta: “O que temos para

contribuir, para dar?”, respondemos a vida cotidiana que habitamos, sendo ela capaz de ser mais interessante em relação à vida dos homens brancos europeus no mundo. Nas palavras de Anzaldúa (2000, p. 232), escrever, para ela, seria:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

Concordamos com Anzaldúa (2000) quando ela diz que nós, mulheres, somos atingidas por uma força de impotência quando o assunto se trata de escrever, pois, por muito tempo e ainda hoje, nos roubam esse lugar, porque, aliás, é preciso manter as mulheres em determinados lugares estratégicos, como cuidadoras do marido, da casa, dos filhos, dos serviços domésticos, do emocional e do trabalho sexual. As mulheres assinam o contrato do casamento como modo de consentir sua própria exploração, como pontuou Monique Wittig (2018), sendo elas exploradas e apropriadas pela categoria homem na medida que eles saem de casa para exercer seus trabalhos, suas escritas. E elas, ainda assim, mesmo com os direitos feministas revogados, continuam tendo que negociar “o horário para amamentar, trocar fraldas de um filho, o que vou colocar em sua merendeira, que horas é o médico da criança”, cedendo relações sexu-

ais como modo de agradar e não desapontar quando, na verdade, ela gostaria de descansar após a sua jornada tripla de trabalho. São essas e tantas outras preocupações do cotidiano com o maternar que fazem com que a mulher vá se distanciando desse lugar da escrita, uma vez que ela mesma acredita que, por meio do discurso-ideológico romantizado da família e da igreja, é preciso se doar totalmente para o cuidado ao invés de escrever, por exemplo. E, caso negocie esse lugar, pode ser que ainda caia no discurso da “culpa”.

Assim, uma de nós é privilegiada nesse ofício de escrever, pois é sapatona, fugitiva do regime heterossexual, não sendo uma mulher, pois, aos modos de Colette Guillaumin (2014), a mulher só é mulher, porque é marcada pela categoria homem e porque exerce trabalhos gratuitos para tal categoria. Há um processo de sexagem de apropriação e exploração do seu corpo que a faz ser refém de um regime político: a heterossexualidade. Nesse processo, segundo Colette Guillaumin (2014), existe uma apropriação material desse corpo como “máquina-força de trabalho”.

Sendo assim, para nós, o maternar continua sendo ainda uma experiência nada romântica na realidade das mulheres. E as questões se complicam mais quando se é mãe preta, solo, como uma de nós aqui, que enfrentou sua formação em Psicologia aos trancos e barrancos. Portanto, para algumas de nós, é preciso vencer diversas barreiras para escrever.

Continuando a conversa com Glorinha Anzaldúa (2000), ela lembra que os homens combatem as mulheres como se as vissem como monstros. Por que será? Ensaíamos uma resposta, a qual diz que os homens sabem da força das mulheres e de seus saberes, capazes não só de os derrubar, mas de tirar/roubar seus lugares de privilégios. Não é à toa que homens odeiam sapatonas, porque sabem que elas podem roubar suas companheiras e tirar deles o seu apoio emocional, financeiro. Glorinha nos lembra as imagens estereotipadas que homens brancos têm das mulheres:

A negra doméstica, a pesada ama de leite com uma dúzia de crianças sugando seus seios, a chinesa de olhos puxados e mão hábil – ‘Elas sabem como tratar um homem na cama’ –, a chicana ou a índia de cara achatada, passivamente deitada de costas, sendo comida pelo homem

a La Chingada. A mulher do terceiro mundo se revolta: Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA, PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a autorrecusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios. (Anzaldúa, 2000, p. 230-231)

Desse modo, para as mulheres e as sapatonas também, a escrita vem de um lugar das entranhas, como ela frisa: “Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos – chamo isto de escrita orgânica” (Anzaldúa, 2000, p. 234).

2. PROCESSOS FORMATIVOS E A POLÍTICA AMIZADE COMO UM CUIDADO DE SI

Parafraseando Alain Badiou e Nicolas Truong (2013), a amizade é um encontro, onde não escolhemos. Ela acontece e, logo, somos tomadas por uma força estranha como canta Gal Costa na canção: “Por isso essa força estranha, por isso é que eu canto não posso parar, por isso essa voz tamanha”.

É a amizade que nos torna mais interessantes e mais sensíveis para com o mundo. De acordo com Michel Foucault (1994), a ética construída numa amizade seria basicamente a experiência da atenção em cuidar de si e estimular para que a outra pessoa também faça o mesmo. Assim, a ética do cuidado não é entrelaçada somente ao cuidado individual como muitas pensam, pois o cuidar de si, aos modos foucaultianos, é um cuidar coletivo. Nas palavras de Michel Foucault (1994, p. 713):

O cuidado de si é, bem entendido, o conhecimento de si [...] mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são, ao mesmo tempo, verdades e prescrições. Cuidar de si é munir-se dessas verdades: este é o caso em que a ética se liga ao jogo da verdade.

A amizade, assim, enquanto cuidado de si, torna as pessoas mais libertas, livres, não governadas. Nessa perspectiva, aproximar da formação de Psicologia pensando nas políticas de amizade é ressaltar que nós, psicólogas feministas e malditas, assumimos amizade como estilo de continuar sonhando com outras PsicoLOGias e outros mundos. A amizade é, portanto, uma ferramenta ou uma máquina poderosa para entendermos o que temos feito de nós e, ao mesmo tempo, uma experiência capaz de fazer darmos conta de percebermos o “óbvio”.

Muitas foram as vezes em que nós nos expomos uma para outra e nos entendemos nesse processo. Nossa formação não teria sido a mesma sem os encontros políticos que produzimos. Por isso, vivermos a universidade intensamente, tendo sido bolsistas de extensão e de pesquisa, foi termos as oportunidades de nos encontrarmos para os cafés e filmes, lermos livros e nos encontrarmos para debatê-los nas esquinas e cantinas, apreciando um café com pão de queijo. Foi também expormos as vulnerabilidades, em que algumas de nós, para não dizer todas nós, às vezes, fomos tomadas pela impotência de estarmos nesse lugar da universidade que muitos nos fazem acreditar que não é um espaço para nós, filhas de trabalhadoras domésticas e de pais operários. Assim, viemos de longe, de bairros periféricos e roças em busca de formarmos num dos cursos mais elitistas da UFSJ. Foi por meio dos cafés e encontros orgânicos que a amizade cresceu bem como a Psicologia em nós.

3. INCONCLUSÕES

Decidimos não concluir este texto, entendendo que ele é uma proposta de fazermos continuar a conversa. É um modo de mobilizarmos a(o)s estudantes e fazê-la(o)s prestar atenção no que se tem feito dela(e)s mesma(o)s e como têm habitado a universidade que a(o)s forma. Tudo anda rápido demais, mas, calma!!! Manoel de Barros (2016) já nos ensinou:

Eu já disse quem sou ele.
Meu desnome é Andaleço.
Andando devagar eu atraso o final do dia.

Caminho por beiras de rios conchosos.
Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.
Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
(Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita.
Os loucos me interpretam.
A minha direção é a pessoa do vento.
Meus rumos não têm termômetro.
De tarde arborizo pássaros.
De noite os sapos me pulam.
Não tenho carne de água.
Eu pertenço de andar atoamente.
Não tive estudamento de tomos.
Só conheço as ciências que analfabetam.
Todas as coisas têm ser?
Sou um sujeito remoto.
Aromas de jacintos me infinitam.
E estes ermos me somam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MEIRA, Marisa Eugênia Melilo. *Psicologia Escolar Teorias Críticas*. [s.l.]: Casa do Psicólogo, 2003.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v. 1. sem., 2000.

BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. *Elogio ao amor*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BARÓ, Martín Ignacio. *O psicólogo no processo revolucionário*. In: Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais. Organização, notas e tradução Fernando Lacerda Júnior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. Lisboa: Relógio d'Água, 2016.

FALQUET, Jules. *Lesbiennes migrantes, entre hétéro-circulation et recompositions néolibérales du nationalisme*. Recueil Alexandries, Collections Esquisses, mars 2011. Disponível em: <<http://www.reseau-terra.eu/article1092.html>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. L'étiqúe de souci de soi comme pratique de la liberte. In: DEFERT, D.; EWALD, F (Org). *Dits et Ecrits IV*. Paris: Gallimard, 1994. p. 708-729.

GONDIM, Ellen Cristina *et al.* Influências do uso de telas digitais no desenvolvimento social na primeira infância: estudo de revisão. *Revista Enfermagem UERJ*, v. 30, p. e67961-e67961, 2022.

GUILLAUMIN, Colette. Prática do poder e ideia de natureza. In: FERREIRA, Verônica *et al.* *O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas*: Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole Claude Mathieu. Recife: SOS Corpo, 2014. p. 27-100.

WITTIG, Monique. *L'apensée straight*. Éditions Amsterdam, 2018.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças décima primeira revisão*. 2022. Disponível

em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>. Acesso em: 14 de novembro de 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SOUSA, Lucas Lopes; CARVALHO, José Bégue Moreira de. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 23, n. 2, p. e11594-e11594, 2023.

VIEIRA, Rita de Cássia. O psicólogo e o seu fazer na educação: uma crítica que já não é mais bem-vinda. *Psicologia da Educação*, n. 27, 2008.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, Beatriz Beluzzo Brando *et al.* *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 11-38.

PRÁTICAS INOVADORAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: DIÁLOGO COM NISE DA SILVEIRA (1905-1999)

Angélica Santos da Costa¹

Dener Luiz da Silva²

Resumo: Uma prática em Psicologia Escolar efetuada através de um Programa de Extensão Universitária é apresentada. A proposta ocorreu durante três anos, simultaneamente em uma escola pública e em um Centro de Referência da Cultura Popular (CRCP) que tinha como princípio a oferta de práticas educacionais e culturais, com foco na memória social e (re)construção identitária. As ações se caracterizam, majoritariamente, pelo modelo de oficinas baseadas no tripé *afetividade*, *liberdade* e *atividade* (Silveira, 1986), possibilitando experiência de produção ativa e sensibilidades afetivas, característica da constituição do ser-no-mundo de cada indivíduo. Cerca de 30 crianças, provenientes do bairro no qual se encontra o CRCP, com idade entre 07 e 12 anos de idade e nível socioeconômico baixo, foram atendidas. Os dados foram coletados a partir de observações das oficinas e trabalhos do grupo no contexto escolar, além de entrevistas semiestruturadas de funcionários e crianças. Os resultados indicaram que as oficinas foram eficazes em promover o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo suas identidades e estimulando a criatividade das mesmas. Além disso, as práticas desenvolvidas demonstraram ser potencialmente transformadoras para a atuação das estagiárias de Psicologia Escolar, incentivando a adoção de abordagens mais humanizadas e não medicalizantes. Conclui-se que a sustentação da prática nos princípios *afetividade*, *liberdade* e *atividade* propiciam uma base sólida para a construção de práticas inovadoras e eficazes em Psicologia Escolar, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos envolvidos.

Palavras-chave: Oficinas Psicossociais. Nise da Silveira. Psicologia Escolar e Educacional. Práticas Emergentes.

¹ Docente do curso de Psicologia da FACDIN. Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar/Educacional e Neuropsicologia.

² Docente do curso de Psicologia da UFSJ (DPSIC). Psicólogo, doutor em educação pela UFMG, e pós-doutor pela Universidade de Trento, UniTrento, Itália.

INNOVATIVE PRACTICES IN SCHOOL PSYCHOLOGY: DIALOGUE WITH NISE DA SILVEIRA (1905-1999)

Abstract: This study presents a school psychology practice carried out through a university extension program. The proposal was implemented over three years, simultaneously in a public school and a Popular Culture Reference Center (CRCP), which aimed to offer educational and cultural practices focused on social memory and identity (re)construction. The actions were characterized, mainly, by the workshop model based on the tripod of affectivity, freedom, and activity (Silveira, 1986), enabling experiences of active production and affective sensibilities, characteristic of the constitution of each individual's being-in-the-world. Approximately 30 children, aged 7 to 12, from the neighborhood where the CRCP is located and from a low socioeconomic background, were served. Data were collected through observations of the workshops and group work in the school context, as well as semi-structured interviews with staff and children. The results indicated that the workshops were effective in promoting the children's integral development, strengthening their identities and stimulating their creativity. Additionally, the practices developed proved to be potentially transformative for the work of school psychology trainees, encouraging the adoption of more humane and non-medicalizing approaches. It is concluded that the support of the practice in the principles of affectivity, freedom, and activity provides a solid foundation for the construction of innovative and effective practices in school psychology, promoting the well-being and integral development of those involved.

Keywords: Psychosocial workshops. Nise da Silveira. School psychology. Emerging practices.

INTRODUÇÃO

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Paulo Freire³

No que tange os limites e possibilidades da atuação do psicólogo escolar é comum nos depararmos com imagens e representações – particu-

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

larmente por parte da população alvo (estudantes, professores, dirigentes, familiares) – que não condizem com as reais possibilidades de oferta por parte destes profissionais. Por um lado, há uma forte demanda por práticas individualizadas, soluções imediatas e urgentes, próprias de uma perspectiva clínica tradicional. Por outro, as atuais contribuições na área frisam os limites e potenciais riscos de manutenção e agravamento de uma perspectiva centrada na necessidade de adaptação do estudante à escola: neste caso, o problema é o aluno e a solução é mudar o aluno. Esse dilema continua sendo fonte de discussões e trabalhos no que vem a ser denominado Psicologia Escolar Crítica (Alich; Pereira, 2016; Bulhões, 2018; Soares; Araujo, 2010; Souza, 2007; Meira, 2003), para os quais o presente artigo buscará contribuir.

O movimento crítico em psicologia escolar no Brasil surgiu, notadamente, no final dos anos 1970 e no início de 1980. Patto (1984) verificou que as práticas dos psicólogos em contexto escolar baseadas exclusivamente no método positivista da Psicologia Social Francesa e da Psicologia Funcional Norte-Americana, apresentavam-se como que “surdos” e “cegos” às condições sociais concretas dos sujeitos escolares brasileiros. Partindo dessa premissa, a autora caracteriza a Psicologia dos anos 1980 como veículo da ideologia dominante, no qual os psicólogos estavam engajados, conscientes ou não, na manutenção do sistema social. Patto (1984) enfatiza que o primeiro obstáculo a ultrapassar para instaurar, de fato, o exercício crítico, tomando consciência dos constituintes e da dinâmica social, “é transformar a psicologia escolar em objeto de estudo” (p. 15), ou seja, posicionar-se de forma crítica e reflexiva (colocando diante dos olhos), as práticas e o fazer da (o) Psi. Escolar.

Pensar a atuação psicológica no campo educacional ancorado em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de vários estudos no Brasil. Uma das primeiras produções a analisar esta repercussão foi a coletânea publicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) intitulada *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e formas de atuação*, em 1994 (Souza, 2013). Nessa pesquisa do CFP, Maluf (1994) conceitua *práticas emergentes* como aquelas que propiciam aos psicólogos “uma profunda revisão e reformulação dos esquemas conceituais que sustentam sua formação em Psicologia

durante o curso de graduação” (p. 166). A autora ressalta que essas modificações tiveram suas origens vindas do contexto prático de experiências de trabalho junto às escolas, comunidade e instituições de saúde, notadamente, com classes populares, “que representa a maioria da população brasileira” (Maluf, 1994, p. 166). Martinez (2009), por sua vez, retoma o termo *práticas emergentes* à área de Psicologia Escolar, destacando-as como uma configuração relativamente recente e pouco difundida. Ambas as autoras (Martinez, 2009; Maluf, 1994) concebem a atuação do psicólogo na área da Psicologia Escolar, em dois sentidos: superação do trabalho do psicólogo como resposta a questões de adaptação da criança ao sistema escolar, e na condição do psicólogo como sujeito de uma ação científico-profissional transformadora, crítico às explicações tradicionais sobre os vários fenômenos que ocorrem na e com a Escola, sendo um profissional com certa autonomia em relação ao corpo administrativo da instituição.

Baseadas nas contribuições anteriores, Barbosa e Souza (2012) apontam que a Psicologia Escolar Crítica compreende que o “não aprender”, um dos fenômenos mais demandados, está relacionado à produção e manutenção do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros, e vai além, corporifica-se e materializa-se sob a forma de queixa escolar de um indivíduo específico.

Ora, mas justamente por reconhecermos a complexidade e multiplicidade de fatores intervenientes nos fenômenos educativos que a Psicologia Escolar contemporânea tem se pautado na atuação interdisciplinar, enfrentando questões que ultrapassam a mera leitura psicológica (psicologismo), social (sociologismo), tratando-se, pois, de uma disciplina “ponte” entre diversas áreas, práticas e perspectivas teóricas (Soares; Araujo, 2010). É nesse sentido que nos valem, na presente intervenção, de uma perspectiva teórica não muito próxima das discussões educacionais *stricto sensu*: a psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999).

Nise da Silveira, uma das maiores contribuidoras para o movimento de desinstitucionalização da saúde mental no Brasil, foi a responsável pela introdução de formas não convencionais na prática terapêutica psiquiá-

trica. Em um espaço enrijecido e marcado pela violência simbólica e corporal (hospitais psiquiátricos no início do século XX), Nise revoluciona o modo de olhar e agir com os pacientes, afirmando que para uma prática humanizada seria preciso levar em consideração três princípios fundamentais do agir humano verdadeiro: *afetividade*, *liberdade* e *atividade* (Oliveira; Melo; Vieira-Silva, 2017). Ao invés de camisas de força ou eletrochoques, terapias que assujeitavam os indivíduos, a psiquiatra alagoana, primeira mulher a se tornar psiquiatra na Faculdade de Medicina da Bahia, a quem não foi permitido, em primeiro momento, atuar na “linha de frente” junto com os demais profissionais, propôs uma prática na qual os sujeitos agiam com seus próprios recursos produzindo materiais concretos (atividade), de forma livre (podendo escolher se participavam ou não), cuidados e amparados por alguém - outro significativo - que verdadeiramente os acolhia (*afetividade*).

Em nosso trabalho, investigamos e acompanhamos as atividades de um grupo composto por 30 crianças (entre 7 a 12 anos), provenientes de famílias desfavorecidas socioeconomicamente, inseridos no contexto de uma escola pública, e acolhidos por um Centro de Referência e Cultura Popular (CRCP), com o qual trabalhamos oficinas lúdico-expressivas e objetivos similares aos de Nise: a reinserção social dos participantes ao contexto de exclusão (Silveira, 2006).

2. TRIPÉ TERAPÊUTICO E OS “ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS DE ATUAÇÃO” EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Podemos iniciar de forma a desenvolver a dúvida ou resistência inicial dos leitores ao pensar as diretrizes do trabalho de Nise da Silveira em uma prática sobre a “Atuação do Psi. Escolar”. É possível apropriar-se das propostas de Nise da Silveira para outras áreas que não a saúde mental? E mais, sem necessariamente trabalhar com a abordagem de Jung? Nesse sentido, Walter Melo (2001) afirma que “a obra de Nise não é apenas uma simples aplicação das teorias da Psicologia Analítica, mas sim se trata de um organismo vivo em constante processo de reelaboração” (p. 33). De

fato, tanto nos hospitais psiquiátricos quanto em sua clínica “Casa das Palmeiras”, Nise da Silveira reconhecia e fomentava o esforço por uma atuação multi e interdisciplinar. Pensar em diretrizes do trabalho da autora é permitir-se fazer uma comparação com uma caixa de ferramentas que sempre permite modificações (Melo, 2001).

Assim, de que modo é possível a *afetividade* ser uma diretriz nas práticas concretas da Psicóloga? Abordar *afetividade* nesta perspectiva é trazer à tona três condições: ambiente acolhedor; monitor (outro significativo) como ponto de apoio afetivo a permitir a criatividade (*afeto catalisador*); e, por último, o afeto reorganizado por essa relação pessoa-relação-ambiente (Silveira, 1981; 1986; 1992). No exercício de suas atividades individuais e de grupo, vendo o cliente da Casa das Palmeiras exprimir-se verbalmente, corporalmente e em ocasiões diferentes, percebe pela experiência que uma relação de confiança em alguém – que após pode se estender a outras pessoas – e com o ambiente é um primeiro possibilitador (Silveira, 1986). Nas palavras de Nise da Silveira (1986) “A casa das Palmeiras é um pequeno território livre, onde não há pressões geradoras de angústia, nem exigências superiores às possibilidades de respostas de seus frequentadores”(p. 12); “um monitor sensível, que funcionaria como espécie de catalisador” (Silveira, 1992, p. 16); a relação era de “profundo respeito à pessoa de cada indivíduo” (Silveira, 1992, p. 21); “a equipe da Casa das Palmeiras está sempre atenta para aprender o que transparece na face, mãos, gestos do cliente” (Silveira, 1992, p. 22). Em suma, a proposta de criar espaços acolhedores potencializam o surgimento de relações de confiança com o espaço e com as pessoas envolvidas, permitindo uma compreensão dos modos como o ambiente e as relações nos afetam (Melo, 2001; Oliveira, Melo, Silva, 2017; Silveira, 1981; 1986; 1992).

Em relação ao pilar *atividade*, Nise da Silveira (1986) faz divisões em categorias: a) trabalho típico, referente às atividades de encadernação, sapataria, marcenaria; b) recreativas, referente a momento de jogos, esportes e festas; c) culturais, referente a estudos e ao folclore; e d) as, expressivas, referente às atividades de pintura, modelagem, teatro e música. Mesmo em trabalhos grupais acreditava que era preciso oferecer diversos materiais. No seu entender, a *emoção* provocada por cada material de

trabalho era única e adequada à condição psíquica (emergência de conteúdos) em que se encontrara cada indivíduo (Silveira, 1981; 1986; 1992). Pensava-se que os materiais deveriam estar disponíveis de maneira a permitir que as pessoas os sentissem livremente. A *atividade* – dialeticamente articulada às diretrizes *afetividade* e *liberdade* –, favorece, portanto, o livre exercício de expressão de emoções, possibilitando a elaboração dos afetos (Oliveira, Melo, Silva, 2017). O exercício espontâneo de atividades diversas era a principal característica das ações nas práticas terapêuticas de Nise da Silveira (Silveira, 1992).

Por fim, a *liberdade* está ligada aos princípios básicos de: livre expressão e portas abertas. “As portas e janelas estão sempre abertas na Casa das Palmeiras”; “A casa nunca procurou a coleira de convênios. Optou pela pobreza e pela liberdade” (Silveira, 1992, p. 22-21). A maneira como nossa autora desenvolve seu método, no geral, diz de um caráter político de *mudança* em relação à lógica manicomial.

Trata-se, portanto, de princípios que, uma vez assumidos, implicam uma modificação que deve começar pela mudança na postura – ou modo de relacionar-se – do profissional com os outros e consigo mesmo. Enfim, o tripé *Liberdade*, *Afetividade*, *Atividade*, uma vez assumido pelo profissional, implicará em mudanças profundas, estruturantes.

Reconhece-se que os desafios postos à atuação da Psi. Escolar e Educacional que queira pautar seu fazer nos princípios acima sugeridos constituem como possibilidade de produzir novas práticas profissionais ou *Práticas emergentes*.

Tais práticas caracterizam-se por não apenas deslocarem o espaço tradicional (sala de aula) das intervenções, mas por proporem intervenções que dialogam com o tripé mencionado nos parágrafos acima. São elas: oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; atividades realizadas dentro do território próprio daquelas crianças; delineamento e realização de ações que permitam a caracterização da população estudantil, notadamente aspectos da subjetividade, na condição de sujeito singular, vinculadas aos processos de aprendizagem, desenvolvimento, sistemas relacionais e contextos sociais; diagnóstico, análise e intervenção no nível institucional; reconhecimento da dimensão psicossocial; dentre outras

(Martinez, 2009). São práticas associadas a uma concepção mais ampla e abrangente do trabalho do psicólogo na escola e podem ser ferramentas para repensar o lugar desse profissional na instituição (Lima, 2012).

Concomitantemente, a criatividade e a proatividade do psicólogo são requisitos necessários no exercício dessas ações. Aposta-se no potencial transformador da ação do psicólogo para mudanças significativas nos espaços educativos concretos (o psicólogo é entendido enquanto sujeito de ação). Admite-se aqui, a Psicologia Escolar e Educacional enquanto movimento e *não lugar*, isto é, o fazer exige disponibilidade daquele que faz, e não se reduz a estrutura física escolar.

A seguir apresentaremos os resultados e as análises das observações realizadas no decorrer de 2017 a 2019 no trabalho de campo, que articula práticas de estágio e extensão, com um grupo de 30 crianças, entre 7 e 12 anos. Utilizaremos das entrevistas e das produções das crianças, tanto no contexto escolar, quanto no CRCP. O contexto escolar caracterizou-se por uma escola pública, de médio porte (cerca de 495 alunos), em bairro central e prédio histórico, que acolhia estudantes dos vários bairros e regiões rurais da cidade. As crianças que foram alvo das intervenções eram todas provenientes do bairro no qual o Centro de Referência e Cultura Popular encontrava-se lotado (bairro de realidade periférica). Todas as 30 crianças eram pertencentes a famílias de baixa renda, sendo, em sua maioria, afrodescendentes. As oficinas e práticas efetuadas no contexto escolar ocorriam durante o período Integral (aulas adicionais), para além do turno normal, com periodicidade semanal. As oficinas e práticas efetuadas no CRCP, por sua vez, ocorriam no contraturno escolar e tinham, igualmente, periodicidade semanal.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO: AS FALAS DAS CRIANÇAS À LUZ DOS PRINCÍPIOS LIBERDADE, AFETIVIDADE, ATIVIDADE

Estabelecemos como estratégia metodológica a pesquisa-intervenção, definida como uma “investigação participativa que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social” (Aguiar; Rocha, 2007, p. 650). Dentre os aspectos centrais que norteiam o desenvol-

vimento da pesquisa-intervenção, destacam-se: mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador; reconhecimento do vínculo entre gênese teórica e social dos conceitos; produção concomitante do sujeito e do objeto; questionamento dos especialismos instituídos e ampliação das análises do nível psicológico (micro) ao macrosocial (Rocha; Aguiar, 2003).

Para a coleta de dados nos valem os instrumentos próprios de uma investigação-ação: observação participante, realização de entrevistas semi-abertas, diário de campo (FERREIRA, 2015). Para análise das entrevistas, foram transcritos os áudios acrescidos das observações e dos diários de campo. Pautamo-nos na Análise do discurso, tendo como objetivo central a materialização de “uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação” (Minayo, 2010, p.319).

Assim, definimos como *material de análise*, o discurso dos participantes nas atividades desenvolvidas na Escola e no CRCP (território das crianças); os entrevistados e quem escreve os diários de campo ocupam o lugar de *sujeitos*; Optou-se por ouvir ativamente enunciações dos atores do contexto escolar que participaram das atividades, principalmente as crianças que, durante o percurso escolar, muitas delas, recebiam o rótulo de “crianças problemas ou anormais”, encontrando-se, efetivamente, à margem de uma suposta educação gratuita e de qualidade para todos.

A primeira categoria analisada foi a **afetividade**. As frases a seguir foram enunciadas durante as atividades grupais no contexto escolar:

Aqui a gente pode brincar, falar e aprender. As tias não gritam com agente, e ainda faz brincadeiras que a gente gosta (Kauan - 12 anos⁴). Eu quero que as tias venham todos os dias, podia só ter aulas delas, não quero nunca que elas vão embora. Eu gosto de almoçar do lado da tia, gosto de contar só para ela uns trem (Kátia - 9 anos).

Cita-se um enunciado que sintetiza o componente afetivo: “*Tia, hoje é o dia mais feliz da minha vida*” (Lino - 10 anos). Através das manifestações das crianças foi possível perceber o quanto a afetividade positiva (ale-

⁴ Nomes fictícios.

gria, confiança, satisfação) é a base para um trabalho de ressignificação de rótulos no contexto escolar. A *afetividade* pode proporcionar aos olhos da Psicologia Escolar e Educacional a historicização, olhar para os processos, a busca de afetos próprios e o resgate de sentidos.

Um segundo enunciado da categoria afetiva foi: “*com as tias eu posso ser eu mesmo, sem ninguém me colocar de castigo*” (Kaka - 12 anos). Tal fala manifestou-se nas crianças durante as entrevistas devolutivas de fechamento de ciclo de final de ano, caracterizando algo que foge da norma padrão da disciplina da instituição escolar. A versão da criança concretiza a queixa que se tem a respeito de que o espaço escolar não favorece a manifestação e utilização de suas capacidades e potencialidades, cognitivas, afetivas, motoras. Outra participante sintetiza a percepção do fazer das psicólogas estagiárias afirmando que:

As tias para tudo pergunta se nois quer, nois num é obrigada a nada não, eu fico triste porque tem gente idiota que atrapalha a tia falar e nois perde tempo para descobrir o que nois vai fazer de legal (Lara - 8 anos).

Dar voz às crianças, possibilitar que elas pudessem manifestar-se livremente, comentando dos aspectos positivos e negativos da experiência das oficinas faz parte desta nova perspectiva diante do trabalho da psicóloga escolar. Nas palavras de Martinez (2009):

Psicólogos bem-preparados [...] ampliam as oportunidades para conhecer mais profundamente os alunos e adquirirem uma melhor compreensão da complexidade de processos de ensino-aprendizagem e de muitas das dificuldades que têm que ser enfrentadas e resolvidas no dia a dia da vida escolar, elementos esses são muito importantes para o aprimoramento de seu trabalho profissional. (p. 174)

O fato de a escola em nossa sociedade estar mais próxima, estrutural e arquitetonicamente, de um hospital do que de um centro de convivência, pode indicar a dificuldade de ela garantir momentos de verdadeira integração (biopsicossocial) dos atores que ali convivem. Em nossas intervenções propomos espaços não convencionais – espaços acolhedores, que utiliza-

vam da *afetividade* como catalisadora, a fim de mobilizar e favorecer a reestruturação subjetiva dos sujeitos.

Três são as maneiras para a compreender a utilização da *afetividade* nos contextos de intervenção (escola e CRCP): espaço acolhedor (ambiente), relação acolhedora (inibidora ou catalisadora – afeto catalisador), e juntando as duas, um ambiente social que favorece que o desenvolvimento da própria criança e de todos os atores envolvidos no processo (Silveira, 1981; 1986; 1992).

Fomos ao encontro de novas possibilidades de acolher diferentes movimentos tecidos na experiência, habitar (De Jesus; Ribeiro, 2007) novas formas de pesquisar e atuar como Psi. Escolar, um exercício de reflexão em relação aos modelos já instituídos e, ao mesmo tempo, um convite para olhar para os *espaços não convencionais*, como potente exercício de reinvenção de si, da relação, e da educação brasileira.

A segunda categoria analisada foi a *atividade*. “*Eu nem fico com dor de cabeça quando eu faço as coisas concê tia*” (Pipo - 12 anos). Nesse enunciado, uma criança descreve uma potencialidade terapêutica do grupo, de (re)organizar-se psiquicamente por essa relação pessoa-relação-ambiente (Silveira, 1981; 1986; 1992). No exercício das práticas emergentes de um Psicólogo Escolar/ Educacional, as crianças são convidadas a exprimir-se verbalmente, corporalmente, em ocasiões diferentes, e em diferentes *atividades*, ou seja, ações concretas e expressivas (Silveira, 1986).

Uai credo hoje agente vai pintar com dedo tia? Vamos sujar tudo (risos)
(Lipe - 7 anos).

As intervenções, contudo, não eram sempre ou naturalmente positivas, com bons resultados. Podia ocorrer, e não era incomum, conflitos, disputas, questões grupais e mesmo de compreensão e aceitação das atividades por parte das crianças. Nesses casos, porém, retomávamos os combinados, suportávamos (no sentido de dar suporte) as manifestações conflitivas e retomávamos as mesmas nas situações de supervisão da prática do estágio. Assim, éramos estimulados a posicionar-se crítica e reflexivamente sobre nossas próprias ações de atuação.

Quando, porém, ocorria das propostas alcançarem o sucesso esperado verificávamos, inclusive, movimentação por parte dos professores e funcionários, dando indicativos de que a escola, apesar de possuir uma estrutura enrijecida, não deveria ser definida por essa sua “falta”:

Engraçado que esse menino é um dos piores na sala de aula e com vocês ele não tem problemas (Professora Y. - 5º Ano).

Fica evidente o caráter político-social que a proposta apresenta, mais especificamente, relativos a compreender de forma multiprofissional e interdisciplinar a realidade como alvo de reflexão e de possibilitar a categoria *atividade* aos sujeitos psicólogos em formação, a fim de romper com a naturalização dos fenômenos.

A primazia da ludicidade, do trabalho em grupo e da execução prática e concreta das atividades, permitiu que as crianças pudessem criar conteúdos relativos, por exemplo à Cultura, Cidadania e Sustentabilidade,, a partir de uma construção própria e conectada à realidade em que vivem (Glória- Coordenadora do CRCP).

É um exercício diário de perguntar qual é o nosso objetivo? Abertura de possibilidades, pelo caminho do rompimento com rótulos e patologização? É acolher a dor e cuidar das expectativas? (Dener- Coordenador do Estágio).

Se uma única criança se envolver em suas expressivas possibilidades o CRCP já valeu a pena (Glória- Coordenadora do CRCP).

A atuação do Psicólogo Escolar que aqui demonstramos aceita os desafios de trabalhar todos os atores do universo escolar a favor do sucesso escolar de forma multiprofissional e interdisciplinar, e não só responder a demandas, mas realizar avaliações das necessidades das instituições e de acordo com cada caso.

A terceira categoria analisada foi a ***liberdade***:

Nas oficinas nosso objetivo reside basicamente em: propiciar vivências de bem estar social; abrir janelas e horizontes; entender que cada criança é um universo; e respeitar a dimensão humana (Glória - Coordenadora do CRCP).

Quando os Psicólogos em formação (estagiários/extensionistas), mesmo que dentro de uma instituição escolar, criam *espaços não convencionais* de fazer e pensar as práticas de Psi. Escolar, afirmam inconclusos movimentos de encontros e passagens que permitem, temporalmente, destruir-se e reinventar-se, ou seja, gerar sentidos e possibilidades variadas nas existências (De Jesus; Ribeiro, 2007).

O segundo enunciado da categoria *liberdade*, é a fala de uma professora da escola que faz referência às práticas desenvolvidas pelas estagiárias/extensionistas como “*educação surpreendente, nas atividades de vocês o incomum é seguir o planejado, mas nós vemos a importância das atividades e as crianças gostam demais*”. Durante outro momento de entrevista um ator do contexto escolar, no papel de atribuições de criar e gerir redes de apoio e integração, diz “*CRAS nenhum atende a nossa escola, dizem se tratar de uma região central e não está na zona de atendimento. Eu já tentei contato e é isso que eles falam*”, “*Não temos uma rede de apoio, de comunicação, nada disso!*”.

Nas falas desses funcionários da escola percebe-se certo estranhamento ao fazer da Psicologia Escolar/Educacional a partir deste modelo “não convencional”. Ao mesmo tempo que creditam possibilidades para as crianças, visto que ouvem o que elas dizem, produzem um deslocamento do pensar estagnado institucionalmente ao deixar vivo em práticas de atuação que é incapaz um rótulo ou único conceito que caiba a educação.

O caminho aqui proposto sai de uma compreensão mais geral de psicologia escolar, de um profissional que deveria possuir práticas e posturas bastante delimitadas e fixas para um profissional que precisa estar o tempo todo se perguntando qual é seu lugar e papel dentro da Psicologia Escola/Educacional. O resultado: abertura para os sujeitos concretos que estavam à frente, possibilitando uma prática que acolheu de fato os mesmos a ponto de vê-los mudando.

Ao final dos três anos de atuação e pesquisa, as ações do campo da Psi. Escolar não se limitavam ao instituído pelo contexto escolar. Mas, ao contrário, favoreceram a produção e o habitar nos *espaços não convencionais* enquanto espaços não estáticos e quantitativos, enfim, espaços polí-

tico-existenciais, de relações de poder, de *liberdade*, atividade e afetos (De Jesus; Ribeiro, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo inspirou-se nas diretrizes do trabalho de Nise da Silveira, Afetividade, Atividade e Liberdade ao resgatar a complexidade do processo de escolarização, ao romper com a patologização e fortalecer as práticas emergentes em espaços não convencionais.

Embora toda a produção de Nise da Silveira esteja circunscrita à área da saúde mental, de modo especial à psiquiatria, acreditamos que muitas das suas contribuições possam ser generalizadas para todas as áreas que se interessem e trabalhem com as dimensões- relacional, histórica, política, institucional, social e cultural. Foi evidenciado nos discursos dos envolvidos a atualidade da proposta do Tripé de Nise da Silveira. Essas categorias foram fundamentais para pensarmos as possibilidades de concretizar uma atuação contextualizada com o exercício da cidadania, e empenhada em desfazer limites e transpor muros de uma escola rumo à produzir espaços não convencionais possibilitadores de expressão, de afetividade, de atividade e de liberdade.

Uma das vantagens deste trabalho foi o longo período de permanência da equipe executora junto às crianças e adolescentes, permitindo a criação e manutenção de vínculos. Tal período longo foi permitido graças à manutenção do projeto de extensão que estava ancorado no CRCP mencionado.

Desvantagens e limitações também precisam ser assinaladas. A primeira delas diz respeito às intervenções focarem quase exclusivamente nas crianças devido à maior abertura por parte da escola envolvida. Apesar de convidarmos educadores e demais profissionais da escola para acompanharem as oficinas e práticas, era relativamente raro quando isso ocorria. Uma segunda limitação diz respeito ao não produzirmos dados de “follow up” das crianças atendidas, ou seja, ao não termos indicadores sobre os desenvolvimentos e posteriores desempenhos acadêmicos e sociais, o que nos permitiria, para além das falas e testemunhos que se acumularam ao

longo das intervenções, poder afirmar com clareza os limites e potencialidades reais da proposta.

O trabalho aqui descrito apresentou-se, pois, como uma possível de tantas outras formas de experienciar as práticas de um Psi. Escolar, que passa pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, do direito à cidadania, e ao direito da condição humana, de “serem”. Abrindo-se para profissionais conscientes de seu papel transformador, não se limitando à psicologia, mas incluindo todos os atores ou agentes do processo educacional, a escola pública pode deixar de ser fator de exclusão para crianças marginalizadas, sendo antes, uma possibilidade real de estar e de intervir, no caso específico do grupo pelos “espaços não convencionais” de prática e atuação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa- intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (4), p. 648- 663, 2007.

ALICH, Viorica; PEREIRA, Sónia. Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista Lusófona de Educação*, [S. l.], v. 32, p. 157-169, 2016.

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar Teorias Críticas*. [s.l.] Casa do Psicólogo, 2003.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BASES, LEI DE DIRETRIZES E. da Educação Nacional. LDBEN. Lei, 1996.

BULHÕES, Larissa Figueiredo. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 211-213, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018011954.

CAMPOS, H. R. (Ed.) *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

DE JESUS, Marcos Paulo Alves; RIBEIRO, Glória Maria Ferreiro. Considerações Sobre O Habitar Cotidiano No Pensamento De Martin Heidegger. “*Existência e Arte*” - *Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas*, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, [S. l.], v. 3, n. 3, 2007.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA: PERSPECTIVAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO. *Mosaico*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, Cárita Portilho de. *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/D.47.2012.tde-23042012-112529. Acesso em: 2024-09-30.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia (orgs). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (p. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escola e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1. p. 169-177, jan./jun. 2009.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.) *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MELO, Walter. *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

MINAYO, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC

OLIVEIRA, Patrícia Fonseca; MELO, Walter; VIEIRA-SILVA, Marcos. Afetividade, liberdade e atividade: o tripé terapêutico de Nise da Silveira no Núcleo de Criação e Pesquisa Sapos e Afogados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 23-35, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), p. 64-73, 2003.

SILVEIRA, Nise Da. Retrospectiva de um trabalho vivido no Centro Psiquiátrico Pedro II. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, [S. l.], v. IX, n. 1, p. 138-150, 2006.

SILVEIRA, N. DA. *Casas das Palmeiras: a Emoção de Lidar*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

SILVEIRA, N. DA. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SILVEIRA, N. DA. *O mundo das imagens*. São Paulo: Editora Atica, 1992.

SOARES, Pollianna Galvão; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 45-54, 2010. DOI: 10.1590/S1413-85572010000100005.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 2013. Tese (Livre Docência em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.47.2013.tde-25022013-103516. Acesso em: 2024-09-30.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. DOI: 10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732. Acesso em: 2024-09-30

SOUZA, Marilene Proença Rebello De. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em: CAMPOS, Herculano Ricardo (org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 140-162.

EFICIÊNCIA DA CONCILIAÇÃO NA FASE PRÉ-PROCESSUAL

Breno Cabral da Silva¹

Resumo: A conciliação é uma ferramenta processual utilizada a fim de proporcionar um acordo entre partes que estejam envolvidas em litígio. Essa prática tem sido defendida e utilizada cada vez mais no Poder Judiciário Brasileiro a fim de proporcionar celeridade processual, desafogando os tribunais de todo o país. O objetivo deste artigo é identificar a eficiência da aplicabilidade da conciliação da fase pré-processual. Desta forma, foi utilizada a metodologia de revisão literária por meio de pesquisa bibliográfica para levantar o que a legislação, doutrinas e jurisprudência dispõe sobre a temática apresentada. Os resultados apontam que a conciliação tem sido incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça como mecanismo para diminuir a quantidade de ações judiciais no país. A literatura demonstra que o uso da conciliação na fase pré-processual tem sido eficiente tanto para evitar que novos processos sejam abertos quanto para proporcionar a economia processual ao longo da lide.

Palavras-chave: Métodos consensuais de conflito. Judiciário. Resolução de conflitos.

EFFICIENCY OF CONCILIATION IN THE PRE-PROCEDURE PHASE

Abstract: Conciliation is a procedural tool used to provide an agreement between parties involved in litigation. This practice has been defended and used increasingly in the Brazilian Judiciary in order to provide procedural speed, relieving courts across the country. The objective of this article is to identify the efficiency of the applicability of conciliation in the pre-procedural phase. In this way, the methodology of literary review was used through bibliographical research to survey what legislation, doctrines and jurisprudence provide on the topic presented. The results indicate that conciliation has been encouraged by the National Council of Justice as a mechanism to reduce the number of legal actions in the country, the literature demonstrates that the use of conciliation in the pre-procedural phase has

¹ Assessor Jurídico - TJ- GO. Pós-Graduado em Direito e Poder Judiciário - Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

been efficient both in preventing new processes from being opened and to provide procedural savings throughout the dispute.

Keywords: Consensual methods of conflict. Judiciary. Conflict resolution.

INTRODUÇÃO

O novo Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/15), deu início a um novo rito processual no Brasil. Entre as principais alterações, destaca-se a previsão da realização da audiência de conciliação ou de mediação logo após o recebimento da petição inicial pelo juiz, sem que seja necessária apresentação da contestação por parte do réu, no procedimento comum (Watanabe, p. 97, 2011).

A conciliação é um mecanismo onde as partes envolvidas na lide são auxiliadas por um profissional, considerado um terceiro imparcial, que não fazem parte do conflito, utilizam meios para identificar uma solução para o conflito. A conciliação, como um meio alternativo de solução das controvérsias, tem como principal foco a solução do problema, ou seja, possui como meta alcançar um acordo razoável para as partes litigantes (Fabretti, p. 16, 2008).

Este tipo de procedimento já existia de forma semelhante nos Juizados Especiais, e na justiça do trabalho, tendo o objetivo de dar maior efetividade e celeridade aos processos, que tanto sobrecarregam o Poder Judiciário no Brasil. O judiciário brasileiro possui uma quantidade significativa de processos que tem acumulado ao longo dos anos. Esse acúmulo de processos ocasiona exacerbado atraso no andamento processual, que podem levar até mesmo anos para alcançar um desfecho. Essa problemática de caráter complexo, perpassa por diferentes fatores que vão desde a falta de profissionais no judiciário até questões sociais (Farinelli; Cambi, p. 112, 2011).

O presente estudo está intimamente ligado ao ramo da solução pacífica dos conflitos, pois considera-se inquestionável o fato da Conciliação ser benéfica ao Poder Judiciário. Segundo pesquisa ao site oficial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), bem como seus possíveis resultados e

mecanismos, o novo Código de Processo Civil também aduz em seu texto o incentivo ao consenso entre os que litigam. Assim, elucidar a importância da atuação dos advogados nos métodos alternativos de solução de conflitos, tal como seu fomento, constitui um dos objetivos do presente estudo.

Além disso, o presente estudo também tem por objetivo identificar a eficiência da aplicabilidade da conciliação da fase pré-processual. Foram definidos ainda como objetivos específicos avaliar a satisfação dos resultados da conciliação e a obrigatoriedade, ou não, de advogado na Audiência de conciliação.

Neste trabalho será evidenciada também a importância da Conciliação no cenário jurídico brasileiro, bem como em sua aplicação na esfera extrajudicial. O artigo é composto por três pontos principais, apresentação de conceitos sobre conciliação, eficiência da conciliação na fase pré-processual e o uso da conciliação como meio de economia processual.

2. A CONCILIAÇÃO NO BRASIL

2.1 Conceito de conciliação

A conciliação tem sido um mecanismo processual que oferece, de maneira harmônica, a solução de um conflito. Igualmente, é válido ressaltar a credibilidade desse instrumento enfatizado pelo novo Código de Processo Civil que, por sua vez, tem estimulado essa prática. Nessa perspectiva, o significado da palavra conciliação, em sentido etimológico, é definido, segundo o Dicionário Aurélio, como: ato ou efeito de conciliar; harmonização de litigantes ou pessoas desavindas. Logo, entende-se que a conciliação tem papel fundamental de compatibilização entre as partes que há desavença. Nesse sentido, é fundamental compreender o conceito de Conciliação:

A conciliação é o mecanismo no qual um terceiro interlocutor apresenta possíveis respostas à demanda, fazendo com que os envolvidos as aceitam ou não. Poderá haver debates entre as partes; contudo, o terceiro limitará as propostas de modo a conciliar o conflito. (Oliveira; Spengler, 2013, p. 82)

Noutro norte, há doutrinadores que conceituam a conciliação no sentido de modificar a cultura de litigar da sociedade brasileira, com a finalidade de promover mais acordos e diminuir os conflitos, suavizando a relação entre pessoas que divergem em seus interesses, além buscar um desfecho satisfatório mediante acordos, como relata o Ministro do Superior Tribunal de Justiça, Marco Aurélio Gastaldi Buzzi:

Conciliação é o acordo de vontade que resulta de concessões mútuas, em que um terceiro imparcial ajuda, orienta e facilita a composição. O conciliador, além de orientar pode sugerir soluções, desenvolve atividades de modo imparcial, avalia a situação litigiosa propondo uma solução ao conflito, enunciando as vantagens e desvantagens que a transação acarreta aos litigantes. (Buzzi, 2013, p. 456 *apud* Dinamarco, 2005, p. 142)

Maurício Godinho Delgado (2010, p. 1346) dispõe que:

A conciliação, por sua vez, é o método de solução de conflitos em que as partes agem na composição, mas dirigidas por um terceiro, destituído do poder decisório final, que se mantém com os próprios sujeitos originais da relação jurídica conflituosa. Contudo, a força condutora da dinâmica conciliatória por esse terceiro é real, muitas vezes conseguindo implementar resultado não imaginado ou querido, primitivamente, pelas partes (...). (Delgado, p. 1346, 2010)

Há diversos conceitos de conciliação, porém todos buscam atender as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Justiça, pois esse é um órgão regulador da prestação jurisdicional, o qual orienta o Poder Judiciário sobre a importância de solucionar os conflitos com métodos alternativos, que permite uma justa harmonização entre as partes, valorizando assim a supremacia da vontade entre os litigantes.

Ainda sobre a estimulação do novo Código de Processo Civil referente à conciliação como alternativa de solução da lide e sua eficácia jurisdicional é válido citar o Professor Fredie Didier Jr. que Conciliação é um ato que deve ser motivado antes do oferecimento da defesa do réu, ou seja,

a Contestação, pois é momento que visa homologar acordo entre os litigantes:

O Código de Processo Civil ratifica e reforça essa tendência: a) dedica um capítulo inteiro para regular a mediação e a conciliação (arts. 165-175); b) estrutura o procedimento de modo a pôr a tentativa de auto-composição como ato anterior ao oferecimento da defesa pelo réu (arts. 334 e 695); c) permite a homologação judicial de acordo extrajudicial de qualquer natureza (arts. 515, III; art. 725, VIII); d) permite que, no acordo judicial, seja incluída matéria estranha ao objeto litigioso do processo (art. 515, 2º), e) permite acordos processuais (sobre o processo, não sobre o objeto do litígio) atípicos (art. 190). A lei nº 13.140/2015 disciplina exaustivamente a mediação, em geral, e a auto-composição perante o Poder Público, em particular. (Didier Junior, 2017, p. 306)

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça entende-se que a conciliação seja um processo de autocomposição, onde as partes são ajudadas por um terceiro, que é neutro ao conflito, que possui habilitação específica para auxiliar as partes a chegar a um acordo que seja benéfico para ambos (CNJ, 2015).

O Conselho Nacional de Justiça preconiza que a conciliação busque além do acordo, outras questões importantes para os envolvidos, e para o cumprimento da justiça, conforme disposto abaixo:

i) além do acordo, uma efetiva harmonização social das partes; ii) restaurar, dentro dos limites possíveis, a relação social das partes; iii) utilizar técnicas persuasivas, mas não impositivas ou coercitivas para se alcançarem soluções; iv) demorar suficientemente para que os interessados compreendam que o conciliador se importa com o caso e a solução encontrada; v) humanizar o processo de resolução de disputas; vi) preservar a intimidade dos interessados sempre que possível; vii) visar a uma solução construtiva para o conflito, com enfoque prospectivo para a relação dos envolvidos; viii) permitir que as partes sintam-se ouvidas; e ix) utilizar-se de técnicas multidisciplinares para permitir que se encontrem soluções satisfatórias no menor prazo possível. (CNJ, 2015)

2.1 Importância da conciliação

É evidente a importância da conciliação no sistema judiciário, bem como seus incentivos por meio das legislações, que tem firmado o compromisso de motivar a autocomposição com intento de cumprir com o princípio da duração razoável do processo, o qual garante as partes uma celeridade processual, proporciona aos litigantes o acesso à justiça de maneira imediata garantido assim maior eficácia na demanda, pois alcança-se o mérito de forma satisfatória (Neves, 2015).

Ressalta-se que, para que haja conciliação, é necessário um litígio, ou seja, um conflito, uma resistência entre as partes. Neste sentido, torna-se fundamental ressaltar o sentido etimológico da palavra “Litígio”: questão judicial; demanda; pleito, disputa, contenda, pendência, desacordo e querela. Assim, quando surge um desacordo entre pessoas inicia-se uma demanda, a qual poderá ser resolvida, quando possível, por meio de conciliação ou outros métodos de autocomposição (Souza, 2015).

Ainda neste sentido, é importante mencionar o artigo 5º da Constituição Federal, em seu inciso LXXVIII, que também descreve alternativas para promoção de celeridade processual garantido assim, no âmbito judicial ou administrativo uma duração razoável do processo, ou seja, é importante vislumbrar que o processo deve ter uma duração justa comedida sem demasias de prazos ou menosprezos referentes aos seus resultados (Brasil, 1988).

Não obstante, além das previsões legais supracitadas, a Constituição Federal de 1988 garante o acesso à justiça, condição indispensável de eficiência e validade para garantia do direito pleiteado, com intuito democrático e futurista, a fim de promover à sociedade oportunidade de acordo em situações conflitos, através de consentimentos pacíficos que permite as partes desfrutar de autonomia nas decisões, com a intenção de obterem resultados vantajosos e justos para ambos os litigantes, diferentemente da decisão por meio de heterocomposição, a qual teria resultado benéfico apenas para uma das partes do litígio, pois nessa modalidade um terceiro imparcial decide a lide por meio de fundamentação jurídica apenas com a intenção de solucionar o conflito e exercitar assim a jurisdição.

Ainda sobre direito ao acesso à justiça, tem-se como referência imprescindível a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XXXV:

Art. 5º, XXXV, - lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciária lesão ou ameaça a direito. (Brasil, 1988)

Neste diapasão, o acesso à justiça como garantia constitucional, gera a população o ensejo de demandar junto ao Poder Judiciário seu interesse, além de ter a oportunidade de meio ao litígio conciliar-se com a parte contrária, de maneira que alcança a pretensão necessária.

Pois bem, viu-se a importância e vantagens da conciliação na fase processual no Poder Judiciário brasileiro, bem como suas incumbências e seus estímulos pormenorizados no novo Código de Processo Civil, porém há de se falar em normas específicas, sendo essas com finalidade de direcionar a prática conciliatória, além de delimitar a atuação das partes proporcionando autonomia em seus acordos, práticas essas amparadas pelo princípio do autorregramento da vontade, como descreve Fredie Didier Jr. em sua obra:

O princípio do autorregramento da vontade é, como se sabe, corolário da liberdade. Na mediação e na conciliação, é um pressuposto e, ao mesmo tempo, a sua própria razão de ser: tudo é pensado para que as partes definam a melhor solução para seu problema jurídico. O respeitando à vontade das partes é absolutamente fundamental, podendo ser considerado, aliás, o princípio mais importante no particular. O mediador e o conciliador estão, por isso, proibidos de constranger os interessados à autocomposição.

Além dos mais, como consta no Código de Processo Civil em seu art. 165, tal como na Resolução de nº 125 do Conselho Nacional de Justiça em seus arts. 8 a 11 determinam-se aos tribunais à criação dos centros de solução de conflitos, pois são lugares destinados a serem realizadas audiências de conciliação e mediação, com o propósito de gerar acordo entre as partes e programas com intuito de nortear a autocomposição.

3. EFICIÊNCIA DA CONCILIAÇÃO NA FASE PRÉ-PROCESSUAL

A conciliação tem exercido um papel primordial no cenário jurídico brasileiro, mas como é um método preventivo de litígio pouco se tem abordado sobre esse assunto. Exemplo disso é caso da aplicação da na fase pré-processual, pois torna-se uma alternativa de solução de conflitos antes de ingressar com uma demanda jurídica, de maneira prévia.

Neste teor, a conciliação em fase extraprocessual ainda é um método pouco conhecido pela maioria da sociedade, tornando-se assim necessária uma compreensão mais detalhada sobre o tema, bem como o incentivo à essa pacificação por meio da conscientização e a análise de sua aplicação no sistema jurídico brasileiro. Todavia, é importante ressaltar que a aplicabilidade de autocomposição dar-se-á em qualquer momento da demanda judicial. Neste viés, há tribunais que incentivam a conciliação em fase pré-processual por ser esta uma alternativa primordial para diminuir o caos no judiciário brasileiro e com isso recorrer ao Poder Jurisdicional somente em situações que não cabem acordo ou em caso de execução. Com os adven- tos analisados, há como garantir que a conciliação na fase pré- proces- sual proporcione resultados positivos e benéficos para sociedade brasileira, pois além ser um método adotado por diversos doutrinadores, bem como na maior parte dos tribunais brasileiro, tem sido uma ferramenta utilizada com satisfação aos que conhecem essa modalidade, podendo ser conside- rado, como resultados de uma justiça mais humanitária, mas ainda deve- mos enfatizar a importância da conscientização desse mecanismo junto aos que ainda desconhecem.

Ao tratar de conciliação no sistema judiciário brasileiro, torna-se indispensável a menção da Resolução de nº 125 do Conselho Nacional de Justiça, que descreve, de maneira minuciosa, a atuação dos concilia- dores em audiências, bem como dispõe sobre a Política Judiciária Nacio- nal de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Nesse diploma mencionado, define a solução de conflitos de maneira mais adequada à sua natureza e pecu- liaridade.

Esta Resolução, por exemplo: a) institui a Política Pública de tratamento adequado dos conflitos de interesses (art. 1); b) define o papel do Conselho Nacional de Justiça como organizador desta política pública no âmbito do Poder Judiciário (art. 4); c) impõe a criação pelos tribunais, centros de solução de conflitos e cidadania (art. 7º); d) regula a atuação do mediador e conciliador (art. 12), inclusive criando o seu Código de ética (anexo III da Resolução); e) imputa aos tribunais o dever de criar, manter e dar publicidade ao banco de estatísticas de seus centros de solução de conflitos e cidadania (art. 13); f) define o currículo mínimo para o curso de capacitação dos mediadores e conciliadores. (Didier Junior, 2017, p. 306 e 30)

O processo de aplicação dos métodos alternativos de solução de conflitos, mediante a promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas, trouxe a obrigatoriedade da conciliação nas demandas judiciais de competência trabalhista, sendo um marco no sistema judiciário, pois até metade do século XX, não havia incentivo para solução dos litígios de maneira harmônica e célere, como afirma (Cavalcante, p. 89, 2013).

Outro marco para o desenvolvimento da conciliação no Brasil foi a publicação da Lei nº 9.099/95, Lei dos Juizados Especiais, a qual prioriza acordos e demandas jurídicas céleres e simplórias, na época com embaçamento na Constituição Federal que recentemente havia ressaltado a agilidade judicial em seu artigo 5º, inciso LXXVII. Logo, a conciliação foi ganhando um papel importante na judicialização brasileira, pois com a aplicação na justiça trabalhista, viu-se necessidade de trazer a justiça comum esses métodos alternativos.

Em 2006, o CNJ abraçou a conciliação como meio alternativo para a resolução de conflitos dando início, no mês de agosto, ao Movimento pela Conciliação. A Semana Nacional de Conciliação surgiu como um incentivo para que os tribunais promovessem acordos, tanto na fase pré-processual como na processual, unindo as partes contrárias da lide, dando a oportunidade de serem ouvidas e participarem diretamente da solução do processo. Além disso, por intermediação da Resolução CNJ nº 125/2010, surgiu à criação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc).

De acordo com o Supremo Tribunal Federal a presença de um advogado é facultativa durante a audiência de conciliação. A resolução do CNJ não afasta a necessidade da presença de advogados nos casos em que a lei processual assim exige. Seu alcance se restringe a direitos patrimoniais disponíveis e, mesmo nessas hipóteses, caso uma das partes venha com o advogado à mediação, o procedimento será suspenso para que a outra parte também possa ser assistida.

4. A CONCILIAÇÃO COMO MEIO DE ECONOMIA PROCESSUAL

O Sistema Judiciário Brasileiro possui um número elevado de processos, que geram uma demanda difícil de ser sanada, esses números têm sido prevalentes dentre os motivos que dão origem a morosidade processual (Svedas, p. 267, 2011). Na tentativa de encontrar uma resposta que justifique a causa do aumento dessas demandas é possível apontar algumas, como: o crescimento populacional, o avanço tecnológico, a educação, o desenvolvimento histórico e cultural da sociedade como um todo, as reformas na Constituição Federal de 1988 que trouxeram a valorização da dignidade da pessoa humana, a busca pelos direitos individuais, entre tantos outros. Esse aumento tem sobrecarregado o judiciário, consequentemente levando ao crescimento descontrolado do número de processos que se acumulam nos milhares de fóruns que existem pelo país (Souza, p. 343, 2015).

De acordo com dados levantados e divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça, o relatório Justiça em Números de 2017 (ano-base 2016) mostrou que o crescimento acumulado no período foi de 31,2%, ou seja, acréscimo de 18,9 milhões de processos. Só no ano de 2016, o Poder Judiciário brasileiro totalizou 79,7 milhões de processos em tramitação. Uma média, de que, a cada grupo de 100 mil habitantes, 12,907 mil ingressaram com uma ação judicial no decorrer do ano de 2016, concentrando na Justiça Federal a quantidade de 10.044.143 processos acumulados, o equivalente a 12,6%.

Ada Grinover (2013, p. 2) escreve enfatizando algumas das causas dessa ineficiência jurídica que acabam por obstruir o acesso à justiça e a e por consequência o desequilíbrio da juridicidade do Poder Judiciário:

A morosidade dos processos, seu custo, a burocratização na gestão dos processos, certa complicação procedimental; a mentalidade do juiz, que nem sempre lança mão dos poderes que os códigos lhe atribuem; a falta de informação e de orientação para os detentores dos interesses em conflito; as deficiências do patrocínio gratuito, tudo leva à obstrução das vias de acesso à justiça e ao distanciamento entre o Judiciário e seus usuários.

Na tentativa de produzir efetividade nas ações realizadas, a legislação brasileira utilizada de princípios que obrigatoriamente devem fazer parte da tramitação dos processos, neste trabalho se faz importante tratar do princípio da economia processual, como aliado da conciliação na busca de ferramentas para chegar ao fim dos processos que atolam o judiciário brasileiro, da forma mais breve e efetiva possível (Cabral, p. 216, 2017).

Princípio é o principal, é o primeiro em importância e na ordem do que é fundamental. Princípios são os alicerces que sustentam o nosso sistema normativo. Para Canotilho (2003, p. 754), “os princípios se caracterizam como normas de natureza originária com papel fundamental, influenciando na elaboração de toda a legislação infraconstitucional” caracterizando-se assim como normas que direcionam e determinam as tomadas de decisões.

Com a evolução do Direito os princípios passaram a serem admitidos como normas imperativas, fundamentais, servindo por isso de alicerce para a aplicação do Direito, ganhando tamanha efetividade e juridicidade que:

Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. (Mello, 2010, p. 142)

Os princípios formam um alicerce indispensável para o bom andamento e funcionamento de todo um sistema, tudo que lhes segue tem que

estar em perfeita harmonia, em conformidade com seus ideais. Em toda ordem jurídica existem valores superiores e diretrizes fundamentais que direcionam medidas a serem tomadas (Souza, p. 109, 2015).

No Brasil, mesmo antes que houvesse a consagração do princípio da economia processual como sendo uma garantia constitucional, tal dispositivo estava implícito no princípio do devido processo legal:

Essas previsões – razoável duração do processo e celeridade processual –, em nosso entender, já estavam contempladas no texto constitucional, seja na consagração do princípio do devido processo legal, seja na previsão do princípio da eficiência aplicável à Administração Pública (CF, art. 37, caput). (2006, p. 456)

O princípio da celeridade processual está previsto no artigo 5º, inciso LXXVIII, da CF/88, nos seguintes termos: “a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação”. Ademais, esse mesmo princípio também pode ser observado nos arts. 4º, 6º e 139, II do CPC/2015.

O princípio da economia processual orienta os atos processuais na tentativa de que a atividade jurisdicional deva ser prestada sempre com vistas a produzir o máximo de resultados com o mínimo de esforços, evitando-se, assim, gasto de tempo e dinheiro inutilmente (Watanabe, p. 216, 2011).

Para Barroso (2018) o princípio da celeridade possui duas vertentes: a razoabilidade na duração do processo e a celeridade em sua tramitação. Ele também afirma que: “Esse direito da parte abrange não só o direito a obter uma sentença de mérito em prazo razoável, como também a tutela satisfativa da execução (CPC, art. 4º)” (Barroso, p. 19, 2018).

A economia processual, a eficiência e a celeridade são princípios constitucionais amplamente contemplados pelos mecanismos que fomentam e implementam as políticas públicas de resolução adequadas das disputas, definidas na Resolução 125/2010 do CNJ, que foram recepcionadas pelo Código de Processo Civil, e nos artigos 2º, 5º, 6º e 7º da Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015).

A celeridade processual está diretamente ligada a efetividade do andamento do processo, de forma a alcançar um resultado satisfatório para ambas as partes envolvidas no conflito:

É evidente que sem efetividade, no concernente ao resultado processual cotejado com o direito material ofendido, não se pode pensar em processo justo. E não sendo rápida a resposta do juízo para a pacificação do litígio a tutela não se revela efetiva. Ainda que afinal se reconheça e proteja o direito violado, o longo tempo em que o titular, no aguardo do provimento judicial, permaneceu privado de seu bem jurídico, sem razão plausível, somente pode ser visto como uma grande injustiça. Daí por que, sem necessidade de maiores explicações, se compreende que o Estado não pode deixar de combater a morosidade judicial e que, realmente, é um dever primário e fundamental assegurar a todos quantos dependam da tutela da Justiça uma duração razoável para o processo e um empenho efetivo para garantir a celeridade da respectiva tramitação. (Theodoro, 2010, p. 40)

A conciliação além de proporcionar a celeridade processual, promove a vontade das partes em resolver o conflito. Desta forma, é válido também ressaltar o uso dos Juizados Especiais ou Juizado de Pequenas Causa (como era conhecido), que é um órgão do Poder Judiciário que demanda causa de até 40 (quarenta) salários- mínimos de forma célere, ou seja, com menor exigências judiciárias e rapidez na prestação jurisdicional, torna-se assim um rito especial (Cabral, p. 38, 2017).

Logo, o Juizado Especial é um órgão do Poder Judiciário regido pelos seguintes princípios: simplicidade, informalidade e economia processual, ou seja, tem características distintas da justiça comum visando proporcionar a sociedade acesso à justiça menos burocrática e célere, além tem competências jurisdicional peculiares. Sobre tudo, há nos Juizados Especiais a busca da Conciliação, promoção de acordos que buscam resultados isonômicos e justo, de igual modo da justiça comum (Neves, p. 176, 2015).

O uso dos mecanismos disponibilizados pela lei é uma forma de garantir o acesso à justiça, assim como prevê a Constituição do país, todavia, é necessário que o uso da conciliação seja fomentado tanto pelo Poder Judi-

ciário, quanto ensinando e incentivado dentro das instituições de ensino que formam os futuros profissionais que irão atuar na defesa dos direitos dos cidadãos. O uso da conciliação, é uma ferramenta extremamente importante para alcançar um resultado favorável as partes envolvidas, bem como desafogar o sistema judiciário brasileiro (Pinho, p. 269, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moderna tem levado a judicialização de milhares de conflitos, de diversas naturezas. O grande número de processos, levou a um aumento impactante na estrutura do poder judiciário que não consegue corresponder e trazer solução a lide, ao mesmo tempo em que elas vão surgindo. Assim, surge uma crise dentro do judiciário, que se vê mergulhado na morosidade da prestação jurisdicional, um grande desafio para a garantia do direito fundamental ao acesso a uma justiça efetiva e célere. Diante da expressiva demanda, a legislação busca por mecanismos que garantam o cumprimento da economia processual, que traz uma série de benefícios a todas as partes envolvidas no litígio. Os benefícios do uso da conciliação são existentes tanto para o Judiciário como para as partes que não precisam esperar tanto para finalizarem o processo.

A importância da conciliação no sistema judiciário é notável e grandiosa, se fazendo necessário o incentivo do seu uso por meio das legislações, atuando de forma conjunto com o princípio da duração razoável do processo, o qual garante as partes uma celeridade processual, proporciona aos litigam o acesso à justiça de maneira imediata garantido assim maior eficácia na demanda, pois alcança-se o mérito de forma satisfatória.

Ressalta -se, para que essa política de pacificação e resolução de conflitos por meio da conciliação se torne cada vez mais eficaz, é essencial que haja uma educação tanto cultural como judiciária, uma mudança de paradigmas social, voltada para a conscientização da importância e necessidade desses benefícios gerados por meio da auto composição.

O uso da conciliação no Fórum da Comarca de Trindade apresenta expressivo sucesso, principalmente no que tange as demandas da Execu-

ção Fiscal, por meio de parceria entre o município e o Poder Judiciário, a fim de diminuir o quantitativo de processos que são abertos quase que diariamente.

Vislumbra-se que o presente trabalho tem por contribuição familiarizar a sociedade da importância da conciliação, como também os motivar e elucidar os referentes aos benefícios da utilização de métodos alternativos de solução de conflitos na fase pré-processual, ou seja, praticando assim o método futurista da desjudicialização que se considera como uma ferramenta primordial para a prática da jurisdição, por dirimir as demandas de ações desnecessárias.

Nota-se que seja necessário para os problemas enfrentados no cenário jurídico brasileiro é investir mais em práticas conciliatórias, combater a cultura de litígio, desenvolver a conciliação como fase pré-processual como exigência para ingressar com ações.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carlos Eduardo de Mattos Ferraz. *Processo civil: teoria geral do processo e processo de conhecimento*. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

BRASIL. *Constituição (1824)*. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro 1824, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em 04 abr 2024.

BRASIL. *Decreto-lei nº 5.452, de 1 maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho*. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 16 abr 2024.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *Lei n. 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Diário Oficial da União. 27.09.1995.

CALVALGANTE, Nykson Mendes Lacerda, *A conciliação como instrumento de pacificação social na resolução de conflitos*. Disponível em: <<https://www.editorajc.com.br/a-conciliacao-como-instrumento-de-pacificacao-social-na-resolucao-de-conflitos/>>. Acesso em: 05 mai 2024.

CABRAL, Marcelo Malizia. *Os meios alternativos de resolução de conflitos: instrumentos de ampliação do acesso a justiça*. 2017. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/tribunal_de_justica/corregedoria_ge_eral_da_justica/colecao_administracao_judiciaria/doc/CAJ14.pdf>. Acesso em: 05 mai 2024.

CNJ, Justiça em Números 2017 (ano-base2016).

CANOTILHO, Joaquim Jose Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7 ed. Coimbra: Almeida, 2003.

DIDIER JR., Fredie. *Curso de direito Processual Civil*. Salvador: Editora: Jus Podivm, 2017.

FABRETTI, Daniel. Conciliação e Mediação em Juízo. In: Grinover, Ada Pellegrini (coord.). *Mediação e Gerenciamento do Processo: Revolução Na Prestação Jurisdicional: Guia Prático para a Instalação do Setor de Conciliação e Mediação*, São Paulo: Atlas, 2008.

FARINELLI, Alisson; CAMBI, Eduardo Augusto Salomão. Conciliação e mediação no novo Código de Processo Civil (PLS 166/2010). *Revista de Processo*, São Paulo, v. 36, n. 194, p. 277-305, abr. 2011.

GRINOVER, Ada Pellegrini; LAGASTRA NETO, Caetano; WATANABE, Kazuo (Coord.). *Mediação e gerenciamento de processo: revolução da prestação jurisdicional*. 2a reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINOVER, Ada Pellegrini. *Os Fundamentos da Justiça Conciliativa*. Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional: guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação. 3ª reimp. São Paulo: Atlas.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. *Curso de Direito Administrativo*. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. *Manual de Direito Processual Civil*. São Paulo. Editora: Método, 2015.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina. *Manual de Direito Processual Civil Contemporâneo*. São Paulo: Editora: Saraiva Educação, 2020.

SOUZA, Luciane Moessa de. *Mediação de conflitos: novo paradigma de acesso à justiça*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015.

SVEDAS, Andréia Mendes. *Morosidade da justiça: causas e soluções*. In: SZKLAROWSKY, Leon Fredja (Org.). *Morosidade da justiça: causas e soluções*. Brasília, DF: Consulex, 2011.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. *Curso de Direito Processual Civil: Teoria Geral do Direito Processual Civil e processo de conhecimento*. 51. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

WATANABE, Kazuo. Política Pública do Poder Judiciário Nacional para Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses. In: RICHA, Morgana de Almeida; PELUSO, Antonio Cezar (coords.). *Conciliação e Mediação: estruturação da política judiciária nacional*. Rio de Janeiro: Forense. 1. ed. 2011.

O PAPEL DO NEUROPSICÓLOGO NA REABILITAÇÃO

Bruna Lavalle Costa¹

Resumo: A neuropsicologia, enquanto campo de estudo, surgiu como uma resposta às consequências comportamentais de lesões cerebrais, ampliando-se para incluir distúrbios neurológicos e neuropsiquiátricos. A reabilitação neuropsicológica, multidisciplinar por natureza, integra abordagens comportamentais, cognitivas e psicoterapêuticas. A pesquisa exploratória proposta visa preencher lacunas na aplicação de procedimentos comportamentais na reabilitação, destacando sua importância na melhoria da prática clínica. O papel do neuropsicólogo na reabilitação estende-se além do diagnóstico e tratamento de deficiências cognitivas, envolvendo o paciente de maneira ativa no seu processo de recuperação. Esta abordagem é essencial para o sucesso terapêutico, visto que a colaboração e a participação do paciente aumentam significativamente as chances de uma reabilitação efetiva.

Palavras-chave: Neuropsicologia. Reabilitação. Estratégias Comportamentais. Estratégias Cognitivas. Análise do Comportamento.

THE ROLE OF THE NEUROPSYCHOLOGIST IN REHABILITATION

Abstract: Neuropsychology, as a field of study, emerged as a response to the behavioral consequences of brain injuries, expanding to include neurological and neuropsychiatric disorders. Neuropsychological rehabilitation, multidisciplinary in nature, integrates behavioral, cognitive and psychotherapeutic approaches. The proposed exploratory research aims to fill gaps in the application of behavioral procedures in rehabilitation, highlighting their importance in improving clinical practice. The role of the neuropsychologist in rehabilitation extends beyond the diagnosis and treatment of cognitive disabilities, actively involving the patient in their recovery process. This approach is essential for therapeutic success, as patient collaboration and participation significantly increase the chances of effective rehabilitation.

Keywords: Neuropsychology. Rehabilitation. Behavioral Strategies. Cognitive Strategies. Behavior Analysis.

¹ Psicóloga e Neuropsicóloga - Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental - CRP 01/26335.

INTRODUÇÃO

A neuropsicologia, enquanto campo de estudo, emergiu como um esforço conjunto para compreender e remediar as consequências comportamentais de lesões cerebrais. Este esforço foi intensificado após as Guerras Mundiais, devido ao crescente número de indivíduos afetados por traumas cranianos. Com o avançar dos anos, o escopo da neuropsicologia expandiu-se, abarcando não apenas as lesões traumáticas, mas também distúrbios neurológicos e neuropsiquiátricos decorrentes do envelhecimento e de doenças crônicas. Este desenvolvimento culminou na necessidade de estratégias eficazes de reabilitação neuropsicológica, que são essenciais para melhorar a qualidade de vida dos pacientes afetados.

A reabilitação neuropsicológica, portanto, envolve uma abordagem multidisciplinar, que combina neuropsicologia clínica, análise comportamental, retreinamento cognitivo e psicoterapia. A análise do comportamento ocupa um papel central neste processo, fornecendo dados cruciais sobre o paciente que ajudam na individualização do tratamento. Assim, a reabilitação não se baseia em um único modelo teórico, mas requer uma compreensão abrangente das diversas facetas dos distúrbios comportamentais e cognitivos.

Nesse contexto, emerge a problemática da individualização da reabilitação neuropsicológica. A questão central reside na capacidade de identificar e aplicar tratamentos personalizados que considerem tanto as deficiências cognitivas quantificáveis quanto os aspectos comportamentais e ambientais que influenciam o desempenho do paciente. Esta complexidade é evidenciada pela limitada literatura sobre procedimentos comportamentais na reabilitação neuropsicológica, apesar de sua importância reconhecida.

As hipóteses iniciais sugerem que a integração de abordagens comportamentais na reabilitação neuropsicológica pode promover uma recuperação mais efetiva, ao focar tanto na modificação de comportamentos quanto na melhoria das funções cognitivas. Além disso, presume-se que uma abordagem comportamental possa ser aplicada de maneira humanizada e benevolente, respeitando os desejos, emoções e pensamentos do paciente.

Para investigar estas hipóteses, propõe-se uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa e método dedutivo. Esta pesquisa se apoiará em bases de dados como Medline e PsycINFO, utilizando termos chave como “behavioral neuropsychology”, “neuropsychological rehabilitation”, “cognitive rehabilitation”, entre outros. O objetivo é analisar a extensão e as lacunas na aplicação de procedimentos comportamentais na reabilitação neuropsicológica, visando entender melhor suas potencialidades e limitações.

A relevância desta pesquisa reside na sua capacidade de contribuir para a otimização da reabilitação neuropsicológica. Considerando o aumento da prevalência de lesões cerebrais e distúrbios neurológicos, entender como estratégias comportamentais podem ser integradas de forma eficaz nos programas de reabilitação é de suma importância. Tal conhecimento pode levar a melhorias significativas na prática clínica, beneficiando pacientes, familiares e sociedade como um todo. Portanto, este estudo não só preenche uma lacuna na literatura existente, mas também oferece direções valiosas para futuras pesquisas e aplicações clínicas no campo da neuropsicologia.

2. COMPREENSÃO DA NEUROPSICOLOGIA

A Neuropsicologia, em sua essência, emerge como um campo de estudo multidisciplinar que interliga a neurociência e a psicologia cognitiva, iluminando as complexidades das relações entre cérebro e comportamento. A fundamentação teórica desta disciplina se apoia na compreensão de que as funções cognitivas e comportamentais são diretamente influenciadas pela estrutura e funcionamento cerebral. Este entendimento decorre não apenas de estudos experimentais, mas também da observação clínica de indivíduos acometidos por lesões ou patologias cerebrais, proporcionando um rico panorama sobre o desenvolvimento neurocognitivo e as possíveis variações em seu curso, decorrentes de condições inatas ou adquiridas (Abrisketa-Gomez e Dos Santos, 2022).

Historicamente, a Neuropsicologia traça suas origens até os antigos egípcios, expandindo-se através dos contributos de gregos e romanos, que

já especulavam sobre as funções cerebrais e sua relação com a mente e a cognição. Esta jornada histórica foi crucial para o desenvolvimento da disciplina, marcada pela evolução de conceitos e pelo aprimoramento de técnicas de investigação, culminando na nomeação formal do campo por Sir William Osler no início do século XX. A evolução continuou com os trabalhos de Donald Olding Hebb, que estabeleceram a Neuropsicologia como uma ponte entre a biologia do comportamento humano e a psicologia fisiológica (Baum, 2023).

Na antiguidade, documentos como os papiros de Edwin Smith já indicavam um entendimento avançado sobre as funções cerebrais, enquanto filósofos e médicos como Galeno, Herófilo e Hipócrates avançaram nas teorias sobre a relação entre anatomia cerebral, emoções, mente e processos cognitivos. Estas concepções iniciais pavimentaram o caminho para a exploração mais profunda do cérebro como sede do pensamento e das sensações (D’Almeida *et al.*, 2022).

Avançando para os séculos XVII e XVIII, o foco na anatomia e funcionalidade cerebral ganhou ímpeto, com figuras como René Descartes e David Hartley expandindo o entendimento do sistema nervoso e da relação entre estrutura cerebral e funções cognitivas. Este período também testemunhou os esforços de Charles Bell e Gustav Theodor Fechner na diferenciação entre vias motoras e sensitivas, contribuindo significativamente para a compreensão dos mecanismos cerebrais subjacentes à cognição (Vreese *et al.*, 2001).

O século XIX foi marcado por debates fervorosos sobre a localização de funções cerebrais, liderados por figuras como Franz Joseph Gall, Paul Broca e Carl Wernicke. Suas pesquisas, focadas na observação anatômica e na relação entre características cranianas e traços de personalidade, abriram novas perspectivas sobre a dominância hemisférica e os distúrbios específicos da fala, solidificando a importância da neuropsicologia na avaliação e compreensão das funções cerebrais (Goodkin, 2023).

No século XX, a Neuropsicologia foi significativamente enriquecida por trabalhos de pesquisadores como Karl Spencer Lashley, que desafiou a noção de localização estrita das funções cerebrais com sua Teoria da Equipotencialidade. Paralelamente, as contribuições de Paul MacLean e sua

Teoria do Cérebro Trino, juntamente com as investigações de Hans Lukas Teuber, Lawrence Weiskrantz e Tim Shallice sobre a dissociação funcional, ampliaram a compreensão das bases neurais do comportamento e das funções cognitivas (Horton Júnior, 2023).

Dentre os contribuintes significativos para a evolução da Neuropsicologia, Arthur Lester Benton e Brenda Milner se destacaram por seus estudos sobre síndromes afásicas e memória em pacientes epiléticos, respectivamente. Enquanto isso, a pesquisa de Ronald Myers e Roger Sperry sobre calosotomia forneceu insights valiosos sobre a lateralização das funções cerebrais, reforçando a compreensão da complexidade das redes neurais e seu impacto sobre a cognição e o comportamento (McGlynn, 1990).

Na União Soviética, o estudo das funções corticais superiores foi profundamente influenciado pelo trabalho de Lev Vygotsky, que enfatizou a importância da plasticidade, da dinâmica funcional e da percepção consciente no entendimento do psiquismo humano. Essas ideias foram posteriormente expandidas por Alexander Romanovich Luria, cuja abordagem holística e humanizada ao estudo das disfunções cerebrais estabeleceu um novo paradigma para a investigação neuropsicológica (Luria, 2023).

Luria, especificamente, introduziu a teoria das três unidades básicas do cérebro, que descreve os sistemas funcionais responsáveis pela atenção e regulação do tônus, pela codificação e processamento de informações e pela planificação e verificação da atividade mental. Esta teoria não só ilustrou a complexidade das funções cerebrais, mas também orientou o desenvolvimento de abordagens de reabilitação neuropsicológica, evidenciando a interdependência entre as várias áreas cerebrais e a importância da compreensão funcional para a prática clínica (Forlenza e Caramelli, 2000).

Atualmente, a Neuropsicologia é reconhecida por seu papel fundamental no estudo das bases neurais da cognição e do comportamento, estruturando-se em torno de quatro módulos principais: funções receptivas, memória e aprendizagem, processamento do pensamento e funções expressivas. Esta organização reflete a natureza interdisciplinar e aplicada da disciplina, que busca compreender como as disfunções cerebrais se manifestam comportamentalmente e desenvolver intervenções eficazes para mitigar seus efeitos (Pearce e Wardle, 2023).

A reabilitação busca essencialmente melhorar a qualidade de vida de pacientes e familiares, através da maximização das funções preservadas e do ensino de estratégias compensatórias. Este processo não apenas facilita a aquisição de novas habilidades, mas também promove a adaptação a perdas permanentes, realçando a capacidade do indivíduo de compreender e aceitar suas limitações, desencadeando uma transformação positiva na autopercepção e na aceitação da nova realidade (Abrisqueta-Gomez e dos Santos, 2022).

Distinguindo-se da reabilitação cognitiva, a reabilitação neuropsicológica abrange um espectro mais amplo de intervenções, incluindo o tratamento de déficits cognitivos, alterações comportamentais e emocionais. Esta abordagem integrada visa não só a recuperação das funções cognitivas através de treinamentos específicos, mas também a melhoria da qualidade de vida do paciente através de psicoterapia, a criação de ambientes terapêuticos adequados, o envolvimento da família no processo terapêutico e o estabelecimento de programas de ensino protegido para os pacientes (D’Almeida *et al.*, 2022).

O planejamento de um programa de reabilitação eficaz exige uma avaliação neuropsicológica inicial detalhada para identificar as capacidades cognitivas preservadas e os déficits específicos de cada paciente. A avaliação comportamental complementa essa análise, focando na identificação de problemas comportamentais e na avaliação da eficácia das intervenções terapêuticas em curso. A abordagem comportamental, baseada nos princípios do behaviorismo, salienta a influência de fatores como hábitos, motivação e afeto no desempenho funcional diário do indivíduo, requerendo uma análise cuidadosa das contingências que mantêm certos comportamentos (Baum, 2023).

A importância do papel do terapeuta no processo de reabilitação é enfatizada, destacando-se a necessidade de uma postura que respeite o ritmo e a individualidade do paciente. É vital que o terapeuta esteja atento para não permitir que sua própria ansiedade influencie negativamente o processo terapêutico, promovendo um ambiente de suporte que facilite a recuperação e adaptação do paciente. Esta abordagem centrada no paciente

ênfata a importância da relação terapêutica como um componente crítico no sucesso da reabilitação (Prigatano, 2023).

A literatura sobre reabilitação neuropsicológica fornece diversos estudos de caso que ilustram a aplicabilidade e eficácia das intervenções comportamentais em pacientes com lesões cerebrais. Esses estudos enfatizam a capacidade dessas intervenções de promover mudanças significativas no comportamento e na qualidade de vida dos pacientes, apoiando a integração de abordagens comportamentais na prática da reabilitação neuropsicológica (Goodkin, 2023).

A reabilitação cognitiva, como componente da reabilitação neuropsicológica, foca na melhoria das capacidades cognitivas dos pacientes. Esta abordagem é baseada na premissa de que, embora nem sempre seja possível restaurar completamente as funções cognitivas prejudicadas, é possível compensar essas deficiências e minimizar o impacto nas atividades diárias do indivíduo. A reabilitação cognitiva, portanto, visa capacitar pacientes e familiares a lidar com as deficiências cognitivas de maneira eficaz, utilizando estratégias específicas de treinamento cognitivo (Vreese *et al.*, 2001).

A neuropsiquiatria geriátrica, como subespecialidade, reconhece a importância da reabilitação neuropsicológica no tratamento de condições neurodegenerativas, como a doença de Alzheimer. Intervenções de reabilitação cognitiva são particularmente relevantes neste contexto, visando melhorar a memória e outras funções cognitivas afetadas, contribuindo assim para a manutenção da independência e qualidade de vida dos pacientes idosos (Forlenza e Caramelli, 2000).

Os princípios behavioristas, fundamentais para a avaliação comportamental em reabilitação neuropsicológica, são derivados do trabalho de Skinner, que enfatizou a análise do comportamento como uma ferramenta essencial para entender e modificar comportamentos problemáticos. A análise comportamental, aplicada no contexto da reabilitação, permite uma avaliação precisa dos problemas comportamentais e a implementação de intervenções baseadas em evidências para promover a mudança comportamental desejada (Skinner, 1998; Skinner, 2006).

A integração de intervenções comportamentais em programas de reabilitação neuropsicológica é sustentada por uma rica tradição de pesquisa e prática clínica. Esta abordagem enfatiza a importância de estratégias terapêuticas personalizadas, que consideram as necessidades individuais dos pacientes e promovem a otimização das funções preservadas, facilitando assim a recuperação e a reintegração na sociedade (McGlynn, 1990). Através da integração de avaliações detalhadas, intervenções comportamentais e cognitivas, e o envolvimento ativo de pacientes e familiares, este campo continua a evoluir, proporcionando esperança e apoio a muitos que enfrentam desafios significativos em suas vidas diárias.

3. NEUROPSICOLOGIA NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO

A reabilitação, conceituada como o processo de restauração de um indivíduo a uma condição de saúde normal após uma lesão ou doença, engloba uma ampla gama de especialidades, dentre as quais se destacam a Psicologia da Reabilitação e a Neuropsicologia. Estas áreas, reconhecidas por suas contribuições significativas no campo da reabilitação, abordam as necessidades complexas de pacientes que enfrentam desafios físicos e cognitivos. A intersecção dessas especialidades revela uma rica tapeçaria de competências dedicadas à recuperação e ao bem-estar dos pacientes (Abrisqueta-Gomez e dos Santos, 2022).

A reabilitação desempenha um papel crucial na recuperação de indivíduos que perderam a capacidade de realizar funções normais devido a várias condições médicas. Segundo Smith (2020), essa prática abrange uma ampla gama de intervenções, incluindo fisioterapia, terapia ocupacional, e gerenciamento de dor, visando a restauração da funcionalidade e independência do paciente. Este enfoque multidisciplinar é essencial para abordar as complexidades associadas à recuperação de lesões ou doenças.

Miller (2019) enfatiza a importância de personalizar programas de reabilitação para atender às necessidades específicas dos pacientes, destacando que o processo de reabilitação deve ser adaptado conforme a idade, tipo de incapacidade, e objetivos individuais. Esta abordagem individuali-

zada facilita a maximização dos resultados de recuperação, permitindo que os pacientes alcancem seu potencial máximo de funcionalidade.

A importância de uma equipe transdisciplinar na reabilitação do paciente é amplamente reconhecida na literatura científica, onde a colaboração entre diferentes especialidades é vista como essencial para o processo de recuperação. Abrisqueta-Gomez e Dos Santos (2022) destacam que a reabilitação neuropsicológica beneficia significativamente da integração de conhecimentos de várias disciplinas, permitindo uma abordagem mais holística e eficaz na recuperação de pacientes.

Baum (2023) reforça que o entendimento do comportamento humano e sua modificação em contextos de reabilitação requer o conhecimento combinado de especialistas em behaviorismo, psicologia, fisioterapia, e outras áreas. Esta perspectiva interdisciplinar é crucial para desenvolver intervenções mais eficazes que considerem tanto os aspectos físicos quanto psicológicos da recuperação.

D’Almeida *et al.* (2022) ressaltam a importância da reabilitação cognitiva para pacientes com lesão cerebral adquirida, salientando que a eficácia dessas intervenções aumenta significativamente quando profissionais de diversas áreas colaboram para criar programas de reabilitação personalizados.

Vreese *et al.* (2001) discutem os avanços na reabilitação de memória em doenças como Alzheimer, evidenciando como a colaboração entre neuropsicólogos, terapeutas ocupacionais, e médicos pode melhorar a qualidade de vida dos pacientes através de técnicas inovadoras e personalizadas de reabilitação.

Goodkin (2023) apresenta estudos de caso em pesquisas comportamentais na reabilitação, ilustrando como a integração de abordagens comportamentais por uma equipe transdisciplinar pode levar a resultados significativos na recuperação de pacientes com uma variedade de condições.

Horton Júnior (2023) enfatiza a necessidade de intervenções comportamentais no tratamento de crianças com lesões cerebrais, apontando para a importância da colaboração entre pediatras, neuropsicólogos, e terapeutas comportamentais no desenvolvimento de estratégias de reabilitação eficazes.

Luria (2023) baseia-se em fundamentos de neuropsicologia para explicar como a colaboração transdisciplinar pode facilitar a compreen-

são e tratamento de disfunções cerebrais, promovendo métodos de reabilitação que abordam tanto as capacidades cognitivas quanto motoras dos pacientes.

McGlynn (1990) defende a abordagem comportamental na neuropsicologia da reabilitação, argumentando que o sucesso no tratamento de disfunções neuropsicológicas muitas vezes depende da colaboração entre especialistas em comportamento, terapia ocupacional, e medicina de reabilitação.

Forlenza e Caramelli (2000) sublinham a relevância da neuropsiquiatria geriátrica na reabilitação de idosos, onde a necessidade de uma equipe transdisciplinar é especialmente pronunciada devido à complexidade dos casos envolvendo múltiplas comorbidades e aspectos psicossociais.

Pearce e Wardle (2023) ilustram como a prática da medicina comportamental beneficia da colaboração entre psicólogos, médicos, enfermeiros, e especialistas em reabilitação, enfatizando a necessidade de uma abordagem integrada no tratamento de doenças crônicas e na promoção da saúde.

Prigatano (2023) articula os princípios da reabilitação neuropsicológica, destacando a colaboração transdisciplinar como fundamental para o desenvolvimento de estratégias de reabilitação que sejam tanto eficazes quanto humanizadas, centradas no paciente.

Wilson (2023) apresenta estudos de caso em reabilitação neuropsicológica, demonstrando a eficácia de intervenções baseadas na colaboração entre diversas disciplinas, reforçando a importância dessa abordagem transdisciplinar na obtenção de resultados positivos na reabilitação de pacientes com lesões cerebrais.

A reabilitação para condições crônicas, como a doença pulmonar obstrutiva crônica, requer uma estratégia cuidadosamente coordenada, argumenta Johnson (2018). Programas de reabilitação pulmonar são projetados para melhorar a capacidade funcional e qualidade de vida dos pacientes, através de exercícios específicos e educação sobre gestão da doença.

Pacientes que experimentam debilidade após períodos prolongados de imobilidade, como em casos de lesões graves ou cirurgias, também se beneficiam significativamente da reabilitação. Williams (2021) afirma que a reintrodução gradual de atividades físicas por meio da fisioterapia e tera-

pia ocupacional é fundamental para a recuperação da força muscular e prevenção de complicações.

O envelhecimento pode complicar o processo de reabilitação devido a condições preexistentes e diminuição da capacidade física. Gray e Thompson (2017) discutem que, embora os idosos possam necessitar de mais tempo para recuperar, os programas de reabilitação adaptados podem promover melhorias significativas na mobilidade e independência.

A motivação do paciente é um componente chave no sucesso da reabilitação, como observado por Lee (2022). O engajamento ativo do paciente no processo de reabilitação, juntamente com o apoio da equipe de saúde e familiares, é essencial para atingir os objetivos de recuperação.

A integração de membros da família no processo de reabilitação pode oferecer suporte emocional vital, além de facilitar o cuidado domiciliar, quando apropriado. Brown (2018) salienta a importância da educação e treinamento dos familiares para garantir uma reabilitação eficaz no ambiente doméstico.

Programas de reabilitação em casas de repouso e centros especializados oferecem recursos adaptados para atender às necessidades de pacientes com diferentes níveis de incapacidade. Segundo Harris e Patel (2019), esses programas são projetados para promover a recuperação e melhorar a qualidade de vida de indivíduos com limitações físicas significativas.

A definição de objetivos realistas de curto e longo prazo é um aspecto crucial da reabilitação, conforme discutido por Peterson (2020). Esses objetivos servem como marcos motivacionais para os pacientes, guiando o progresso e ajustando as estratégias de tratamento conforme necessário.

A reabilitação não apenas foca na recuperação física, mas também aborda as dimensões psicológicas e sociais da recuperação. White (2017) ressalta a importância de considerar a saúde mental e o bem-estar social dos pacientes, pois estes fatores podem influenciar significativamente o sucesso da reabilitação.

A adaptação de programas de reabilitação para idosos requer uma consideração cuidadosa das limitações físicas e condições coexistentes. Segundo Gomez e Lee (2022), a personalização do tratamento para essa população pode ajudar a superar barreiras específicas à recuperação, pro-

movendo resultados positivos apesar dos desafios. Finalmente, a reabilitação é um processo contínuo que exige compromisso e colaboração entre pacientes, profissionais de saúde e, quando aplicável, familiares.

A distinção entre a Neuropsicologia e a Psicologia da Reabilitação reside principalmente nas populações de pacientes que cada uma tende a servir. Enquanto a Psicologia da Reabilitação abrange uma vasta gama de condições, incluindo lesões ortopédicas, amputações e queimaduras, a Neuropsicologia foca em distúrbios neurológicos degenerativos. Esta diferenciação, contudo, se torna menos nítida à medida que as condições médicas se sobrepõem, especialmente em casos que envolvem danos cognitivos, como em pacientes que sofreram acidentes vasculares cerebrais ou lesões cerebrais traumáticas (D’Almeida *et al.*, 2022).

Considerações adicionais que influenciam a escolha entre estas especialidades incluem o nível de acuidade do paciente, a necessidade de tratamentos contínuos como psicoterapia ou remediação cognitiva, e o modelo de interação com outros profissionais de saúde. Neuropsicólogos frequentemente atendem pacientes sem condições médicas agudas, focando na avaliação em vez de intervenções diretas e operando muitas vezes dentro de um modelo consultivo (McGlynn, 1990).

No entanto, essa generalização não abrange integralmente a diversidade de práticas dentro dessas especialidades. Existem neuropsicólogos que se sentem à vontade no ambiente de reabilitação e possuem habilidades em intervenções de reabilitação, assim como psicólogos de reabilitação que são proficientes em avaliação cognitiva. Assim, as linhas entre as especialidades podem se tornar fluidas, refletindo uma ampla gama de competências e abordagens no cuidado ao paciente (Prigatano, 2023).

A presença de neuropsicólogos em ambientes de reabilitação é motivada por várias razões. Primeiramente, eles estão aptos a fornecer insights valiosos sobre as dificuldades comportamentais, cognitivas e emocionais frequentemente enfrentadas por pacientes com condições cerebrais, o que pode ser crucial para superar barreiras à reabilitação e planejar o tratamento (Luria, 2023).

Além disso, a diferença entre a avaliação cognitiva superficial e a avaliação neuropsicológica aprofundada reside na capacidade do neurop-

sicólogo de compreender as complexas relações cérebro-comportamento e integrar informações de múltiplas fontes para uma interpretação contextualizada. Essa abordagem contrasta com a tendência de realizar avaliações cognitivas superficiais em ambientes de reabilitação, que podem não ser adequadas para pacientes com doenças ou lesões cerebrais (Forlenza e Caramelli, 2000).

A neuropsicologia oferece uma base empírica para o tratamento em populações de reabilitação, destacando-se em condições como lesão cerebral traumática e acidente vascular cerebral. A inclusão de serviços neuropsicológicos tem demonstrado benefícios significativos, apoiando a necessidade de avaliações cognitivas detalhadas como parte do processo de reabilitação (Wilson, 2023).

A remediação cognitiva, frequentemente conduzida por neuropsicólogos, representa uma estratégia importante para ajudar indivíduos a compensar déficits cognitivos após lesões cerebrais. Apesar da falta de suporte empírico em alguns casos, a avaliação neuropsicológica tem se mostrado um preditor útil de várias habilidades funcionais, incluindo a capacidade de dirigir, retornar ao trabalho e integrar-se socialmente (Vreese *et al.*, 2001).

Essa síntese das funções e atividades dos neuropsicólogos em ambientes de reabilitação ilustra a importância desses profissionais no desenvolvimento de estratégias de tratamento baseadas em evidências. A abordagem neuropsicológica enriquece o campo da reabilitação ao fornecer avaliações detalhadas que informam intervenções personalizadas, destacando a necessidade de integração entre especialidades para o cuidado holístico do paciente (Pearce e Wardle, 2023).

Portanto, enquanto a Psicologia da Reabilitação e a Neuropsicologia mantêm suas áreas de foco distintas, a colaboração entre estas especialidades promove uma abordagem de reabilitação mais abrangente. Esta sinergia é essencial para atender às necessidades multifacetadas dos pacientes, garantindo uma recuperação otimizada e uma melhor qualidade de vida. A flexibilidade e a interdisciplinaridade dessas especialidades sublinham a complexidade e a riqueza do campo da reabilitação, evidenciando a importância de uma perspectiva integrada no tratamento de indivíduos com lesões e doenças (Baum, 2023).

Através da união de suas competências distintas, essas especialidades contribuem para o avanço da reabilitação como uma prática holística, orientada para a melhoria contínua da saúde e do bem-estar dos pacientes. Reconhecendo as contribuições únicas de cada especialidade, a prática da reabilitação se beneficia de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, que é fundamental para o sucesso terapêutico e a reabilitação eficaz dos pacientes.

O Quadro 1 apresenta ações essenciais desempenhadas pelo neuropsicólogo no contexto da reabilitação, divididas em diferentes domínios e atividades.

Quadro 1 - Benefícios da gestão de eventos

Ação	Objetivos	Benefícios	Limites	Exemplos
Avaliação Comportamental	Avaliar o comportamento do paciente	Identificar padrões comportamentais relevantes	Dependência da autoavaliação do paciente	Observar reações do paciente em diferentes situações
Avaliação Cognitiva	Avaliar as funções cognitivas do paciente	Identificar déficits cognitivos	Variedade de testes cognitivos disponíveis	Administração de testes neuropsicológicos
Avaliação Emocional	Avaliar o estado emocional do paciente	Identificar sintomas emocionais e outros estados de humor	Dependência do autorrelato do paciente	Entrevistas e questionários sobre o estado emocional
Planejamento de Tratamento	Desenvolver um plano de tratamento	Direcionar intervenções específicas	Restrições financeiras, de tempo e recursos	Elaborar um plano de intervenção individualizado
Identificação de Barreiras ao Tratamento	Identificar obstáculos à adesão ao tratamento	Facilitar a adesão do paciente ao tratamento	Falta de colaboração do paciente	Entrevistas para identificar motivos de não adesão

Ação	Objetivos	Benefícios	Limites	Exemplos
Assessoria à Equipe de Reabilitação	Apoiar a equipe de reabilitação no manejo do paciente	Promover uma abordagem multidisciplinar	Diferenças de opinião entre os profissionais	Reuniões de equipe para discussão de casos clínicos
Intervenções Comportamentais	Implementar estratégias comportamentais	Modificar comportamentos disfuncionais	Resistência do paciente às mudanças	Treinamento em habilidades sociais
Remediação Cognitiva	Aplicar técnicas para melhorar as funções cognitivas	Promover a recuperação cognitiva	Limitações na plasticidade cerebral	Treinos de memória e atenção
Consulta da Equipe de Reabilitação	Oferecer consultoria sobre aspectos neuropsicológicos	Aprimorar a compreensão do caso pelo grupo	Sobrecarga de trabalho da equipe	Apresentação de relatórios e recomendações à equipe
Educação ao Paciente	Fornecer informações ao paciente sobre sua condição	Promover o autocuidado e a autonomia	Dificuldades de compreensão do paciente	Sessões educativas sobre a condição e o tratamento
Educação aos Cuidadores e Família	Oferecer suporte e orientação à família	Melhorar o suporte ao paciente	Resistência ou falta de disponibilidade	Treinamento em estratégias de manejo de comportamento
Educação à Equipe de Tratamento	Educar os profissionais de saúde sobre aspectos neuropsicológicos	Aprimorar o manejo do paciente	Falta de tempo para treinamento	Palestras e workshops para a equipe de reabilitação
Planejamento de Alta	Preparar o paciente para a alta hospitalar	Facilitar a transição para casa	Limitações nos recursos de apoio à alta	Identificar serviços de suporte domiciliar disponíveis
Identificação de Barreiras à Alta	Identificar fatores que possam impedir a alta hospitalar	Minimizar reinternações e complicações	Limitações nos serviços de acompanhamento	Avaliação das condições de moradia e suporte disponível

Ação	Objetivos	Benefícios	Limites	Exemplos
Abordagem de Áreas Específicas de Preocupação	Atender necessidades específicas identificadas	Melhorar a qualidade de vida do paciente	Restrições financeiras e de tempo	Encaminhamento para serviços especiais

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023) adaptado de Baum 2023).

O quadro acima destaca as diversas funções desempenhadas pelo neuropsicólogo no ambiente de reabilitação. Essas ações abrangem desde a avaliação inicial até o planejamento de alta, cobrindo aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e educacionais. Além disso, são apresentados objetivos claros, benefícios potenciais, limitações e exemplos práticos para cada ação, demonstrando a amplitude e complexidade do papel do neuropsicólogo na reabilitação de pacientes. Essas atividades visam promover a recuperação e a autonomia do paciente, bem como oferecer suporte e orientação aos cuidadores e à equipe de tratamento.

4. CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA NA REABILITAÇÃO CLÍNICA NEUROPSICOLOGIA NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO

A neuropsicologia emerge como um campo crucial na interseção entre a psicologia e as neurociências, com um papel decisivo na reabilitação clínica de pacientes que enfrentam desafios decorrentes de lesões ou disfunções cerebrais. Esta disciplina, ao unir os conhecimentos de neuroanatomia, neurofisiologia, e neuroquímica com a psicopatologia e psicologia cognitiva, capacita profissionais a compreender profundamente os mecanismos subjacentes a diversas condições neurológicas e psicológicas, permitindo intervenções mais eficazes (Abrisketa-Gomez e Dos Santos, 2022).

Desde tempos antigos, a busca pelo entendimento da complexa relação entre o cérebro e o comportamento tem impulsionado avanços significativos. Atualmente, esse interesse se traduz na aplicação de abordagens

neuropsicológicas para diagnosticar e tratar condições que afetam a cognição, a emoção e o comportamento, refletindo a evolução contínua desse campo (Baum, 2023).

Lesões cerebrais, tais como traumatismos cranioencefálicos, acidentes vasculares cerebrais, e tumores, bem como exposições a substâncias tóxicas, representam desafios significativos para a reabilitação. Da mesma forma, disfunções cerebrais sem uma lesão física aparente, causadas por condições psicopatológicas ou estresse, necessitam de uma abordagem diferenciada, destacando a amplitude do campo de atuação da neuropsicologia (D’Almeida *et al.*, 2022).

A prática neuropsicológica abrange tanto a pesquisa quanto a aplicação clínica, desenvolvendo ferramentas e métodos para avaliar e intervir nas disfunções cognitivas e comportamentais. Na pesquisa, foca-se no desenvolvimento de instrumentos de medida cognitiva e emocional, avaliação dos impactos de procedimentos médicos e a efetividade de tratamentos, enriquecendo continuamente a base de conhecimento da disciplina (Vreese *et al.*, 2001).

A neuropsicologia clínica, por sua vez, engloba a avaliação neuropsicológica e as intervenções neuropsicológicas. A avaliação serve para compilar informações detalhadas sobre o paciente, identificando disfunções que podem estar relacionadas a uma ampla gama de condições, desde traumas físicos a doenças degenerativas e quadros psiquiátricos, estabelecendo assim as bases para a intervenção (Goodkin, 2023).

Os objetivos da avaliação neuropsicológica variam, incluindo auxílio diagnóstico, avaliação do impacto de condições psicológicas sobre a cognição e comportamento, prognóstico pós-tratamento, e planejamento de intervenções. Estes objetivos refletem a versatilidade da neuropsicologia em atender às necessidades específicas de cada paciente (Horton Júnior, 2023).

As intervenções neuropsicológicas, que abrangem treino cognitivo, estimulação cognitiva e reabilitação cognitiva, são projetadas para mitigar déficits e promover a adaptação do paciente a suas limitações. O treino cognitivo, por exemplo, foca na melhoria de funções específicas através da prática dirigida, enquanto a estimulação cognitiva visa fornecer estímulos gerais para funções como raciocínio e memória (Luria, 2023).

A reabilitação cognitiva, diferentemente, busca melhorar a funcionalidade diária do paciente, podendo ser iniciada a partir dos 2 anos e meio de idade, muitas vezes por meio de estratégias compensatórias, refletindo a meta de restaurar a qualidade de vida tanto quanto possível. Este aspecto da neuropsicologia enfatiza a importância de um tratamento personalizado, focado nas necessidades e objetivos individuais (McGlynn, 1990).

O uso da avaliação neuropsicológica como ferramenta para medir a eficácia de intervenções é um componente crucial deste processo, permitindo ajustes e refinamentos contínuos das estratégias de tratamento. Assim, a avaliação funciona tanto como ponto de partida quanto como meio de acompanhamento, garantindo que as intervenções sejam direcionadas e efetivas (Forlenza e Caramelli, 2000).

A neuropsicologia, portanto, não se limita ao diagnóstico e tratamento de disfunções, mas se estende ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a vida dos pacientes, fundamentando-se em uma compreensão profunda da relação entre cérebro, cognição e comportamento. Este campo dinâmico continua a evoluir, prometendo avanços significativos na reabilitação clínica e no cuidado ao paciente no âmbito neurológico e psicológico (Pearce e Wardle, 2023).

À medida que a ciência avança, espera-se que novas descobertas e técnicas continuem a enriquecer este campo, ampliando as possibilidades de tratamento e reabilitação para indivíduos afetados por uma vasta gama de condições neurológicas e psicológicas.

A prática clínica em neuropsicologia, arraigada em uma rica tradição histórica e teórica, se destaca por sua abordagem multidisciplinar, integrando conhecimentos de psicologia e neurociências. Essa interdisciplinaridade proporciona uma compreensão profunda das relações entre estruturas cerebrais, funções cognitivas e manifestações comportamentais, permitindo intervenções mais eficazes em contextos de reabilitação (Abrisketa-Gomez e Dos Santos, 2022).

A formação do profissional em neuropsicologia requer uma base sólida em áreas fundamentais como neuroanatomia, neurofisiologia e neuroquímica, além de um domínio das técnicas de avaliação psicológica, psicopatologia e psicologia do desenvolvimento. Esta formação abran-

gente é essencial para a compreensão e tratamento das disfunções cognitivas, emocionais e comportamentais associadas a lesões cerebrais (Baum, 2023).

Lesões cerebrais, resultantes de eventos como traumatismo cranioencefálico, acidentes vasculares cerebrais, tumores ou intoxicações, representam desafios significativos para os pacientes, demandando estratégias especializadas de reabilitação. Da mesma forma, as disfunções cerebrais sem lesões físicas evidentes, muitas vezes decorrentes de condições psicopatológicas ou estresse, requerem uma abordagem neuropsicológica cuidadosa (D’Almeida *et al.*, 2022).

Na pesquisa, a neuropsicologia concentra-se no desenvolvimento de instrumentos e protocolos para avaliar o impacto das intervenções clínicas e cirúrgicas no funcionamento cognitivo e emocional dos pacientes. Este foco na mensuração e validação contribui significativamente para o avanço da prática baseada em evidências no campo (Vreese *et al.*, 2001).

A avaliação neuropsicológica é uma pedra angular da prática clínica, fornecendo informações detalhadas sobre as capacidades e limitações dos pacientes. Este processo diagnóstico é crucial para o planejamento de intervenções personalizadas e para o monitoramento da progressão dos pacientes ao longo do tempo (Goodkin, 2023).

Intervenções em neuropsicologia, tais como treino cognitivo, estimulação cognitiva e reabilitação cognitiva, são fundamentadas na avaliação inicial detalhada. Estas intervenções visam não apenas à restauração das funções afetadas, mas também à adaptação do paciente às limitações, promovendo uma melhor qualidade de vida (Horton Júnior, 2023).

O treino cognitivo foca na melhoria de funções específicas, como memória e atenção, através da prática dirigida. Essa abordagem tem mostrado eficácia em aumentar a capacidade dos pacientes de realizar tarefas diárias e melhorar seu desempenho cognitivo geral (Luria, 2023).

A estimulação cognitiva oferece atividades projetadas para engajar e desafiar o cérebro, proporcionando benefícios gerais para o funcionamento cognitivo. Essa modalidade de intervenção é especialmente valiosa para pacientes em estágios iniciais de demência ou outras condições neurodegenerativas (McGlynn, 1990).

A reabilitação cognitiva, por sua vez, enfatiza a melhoria da funcionalidade diária do paciente, muitas vezes por meio do uso de estratégias compensatórias. Essa abordagem prática visa facilitar a independência e a autoeficácia, elementos cruciais para a qualidade de vida dos pacientes (Forlenza e Caramelli, 2000).

A eficácia das intervenções neuropsicológicas é frequentemente avaliada por meio de uma reavaliação, permitindo aos clínicos ajustar os planos de tratamento conforme necessário. Este ciclo de avaliação e intervenção destaca a natureza dinâmica e personalizada da reabilitação neuropsicológica (Pearce e Wardle, 2023).

Além disso, a neuropsicologia desempenha um papel importante no diagnóstico diferencial de condições neurológicas e psiquiátricas, facilitando a identificação precisa de transtornos e orientando as decisões de tratamento. Esta capacidade diagnóstica é crucial para o planejamento terapêutico eficaz (Prigatano, 2023).

A prática clínica em neuropsicologia é reforçada pela pesquisa contínua, que busca não apenas compreender os mecanismos subjacentes às disfunções cognitivas e comportamentais, mas também desenvolver novas estratégias de intervenção. Este compromisso com a inovação assegura que a neuropsicologia continue a evoluir e a responder às necessidades emergentes dos pacientes (Wilson, 2023).

Percebe-se que a reabilitação neuropsicológica constitui um campo de atuação inovador que demanda a aplicação de estratégias científicas avançadas para a reabilitação clínica e a reinserção do paciente na sociedade. Abrisqueta-Gomez e Dos Santos (2022) destacam a importância da abordagem interdisciplinar na neuropsicologia, enfatizando a necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas para promover a recuperação funcional do paciente. Esta abordagem holística é essencial para compreender a complexidade dos desafios enfrentados pelos pacientes e desenvolver planos de tratamento eficazes que abordem suas necessidades específicas.

A teoria behaviorista, conforme descrito por Baum (2023), fornece uma base sólida para muitas das intervenções inovadoras em neuropsicologia. O entendimento de que o comportamento pode ser modificado através de condicionamento e reforço positivo é fundamental para o desenvolvi-

mento de estratégias de reabilitação que incentivem a adoção de comportamentos adaptativos pelos pacientes. Tais estratégias são especialmente relevantes no contexto da reabilitação cognitiva de pacientes com lesão cerebral adquirida, como explorado por D’Almeida *et al.* (2022), onde a modificação comportamental desempenha um papel crucial na recuperação cognitiva e funcional.

A reabilitação da memória em doenças neurodegenerativas, como a doença de Alzheimer, também reflete a aplicação de abordagens inovadoras na neuropsicologia. Vreese *et al.* (2001) revisam os avanços na reabilitação da memória, demonstrando como intervenções específicas, baseadas em evidências científicas, podem melhorar significativamente a qualidade de vida dos pacientes. A aplicação de técnicas de reabilitação da memória é um exemplo de como a neuropsicologia pode oferecer esperança e melhorias concretas para pacientes enfrentando declínios cognitivos devastadores.

Goodkin (2023) aborda o uso de estudos de caso em pesquisa comportamental em reabilitação, sublinhando a importância da personalização do tratamento. Cada paciente apresenta um conjunto único de desafios e capacidades, o que requer que os neuropsicólogos adaptem suas intervenções para atender às necessidades individuais. A abordagem baseada em casos permite uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na reabilitação neuropsicológica e oferece insights valiosos para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Horton Júnior (2023) destaca a eficácia das intervenções comportamentais em crianças com lesão cerebral, indicando como técnicas específicas podem ser utilizadas para promover melhorias significativas no comportamento e na funcionalidade. A capacidade de adaptar estratégias comportamentais para o público infantil é um aspecto crucial da inovação em neuropsicologia, permitindo que intervenções efetivas sejam desenvolvidas para essa população vulnerável.

Luria (2023) fornece uma base teórica profunda para a neuropsicologia, explorando os fundamentos neurológicos do comportamento humano. O entendimento desses fundamentos é essencial para o desenvolvimento de técnicas de reabilitação que sejam não apenas eficazes, mas também alinhadas com os princípios neurocientíficos. Este conhecimento permite aos

neuropsicólogos criar intervenções mais precisas e direcionadas para os mecanismos subjacentes aos déficits cognitivos e comportamentais.

McGlynn (1990) discute as abordagens comportamentais na reabilitação neuropsicológica, destacando como técnicas específicas, como o treinamento em habilidades sociais e a terapia cognitivo-comportamental, podem ser utilizadas para melhorar a reabilitação de pacientes neuropsicológicos. A incorporação de abordagens comportamentais na neuropsicologia reflete um movimento em direção a tratamentos mais integrativos e holísticos, que consideram tanto os aspectos cognitivos quanto comportamentais da reabilitação.

Forlenza e Caramelli (2000) enfatizam a importância da neuropsiquiatria geriátrica no tratamento de distúrbios neurocognitivos em idosos. A especialização em geriatria é crucial para abordar as necessidades únicas dessa população, incluindo a compreensão das interações entre declínio cognitivo, comorbidades físicas e a necessidade de estratégias de reabilitação adaptadas à terceira idade. A abordagem geriátrica na neuropsicologia é fundamental para promover a reintegração social e a melhoria da qualidade de vida dos idosos, refletindo a inovação e a adaptação das práticas de reabilitação às necessidades específicas desta faixa etária.

Pearce e Wardle (2023) discutem a prática da medicina comportamental dentro do contexto da neuropsicologia, destacando a relevância de entender o comportamento humano em relação a condições neurológicas e psicológicas. A integração da medicina comportamental na reabilitação neuropsicológica permite uma abordagem mais abrangente, que não se limita apenas aos aspectos cognitivos, mas também considera os aspectos comportamentais e emocionais, essenciais para a reinserção eficaz do paciente na sociedade.

Prigatano (2023) salienta os princípios da reabilitação neuropsicológica, focando na personalização do tratamento e na importância de se considerar as metas e valores do paciente durante o processo de reabilitação. A abordagem centrada no paciente é uma característica distintiva das práticas inovadoras em neuropsicologia, permitindo que as intervenções sejam mais significativas e efetivas na promoção da recuperação e reinserção do paciente.

Skinner (1998) e sua teoria sobre o behaviorismo fornecem insights valiosos sobre como o comportamento pode ser modificado através do ambiente. A aplicação dessa teoria na reabilitação neuropsicológica permite o desenvolvimento de estratégias específicas que facilitam a aprendizagem de novos comportamentos adaptativos, essenciais para a reinserção do paciente em seu ambiente social e profissional. A influência de Skinner na reabilitação neuropsicológica destaca a importância das estratégias comportamentais na promoção da mudança e na recuperação funcional.

Ainda, Skinner (2006) em “Sobre o Behaviorismo” reitera a importância de compreender os processos subjacentes ao aprendizado e ao comportamento para efetivar a reabilitação neuropsicológica. As técnicas baseadas em princípios behavioristas, como o reforço positivo e a modelagem, são aplicadas para modificar comportamentos disfuncionais e encorajar a adoção de estratégias adaptativas, facilitando assim a reintegração do paciente em sua comunidade.

Wilson (2023), por meio de estudos de caso em reabilitação neuropsicológica, demonstra como intervenções individualizadas baseadas em evidências podem levar a melhorias significativas na vida de pacientes com lesões cerebrais. A análise detalhada de casos individuais oferece uma compreensão profunda das necessidades específicas de cada paciente, permitindo que os neuropsicólogos desenvolvam e apliquem estratégias de reabilitação inovadoras que promovam a recuperação cognitiva e a reintegração social efetiva.

A personalização do tratamento, a integração de abordagens comportamentais e cognitivas, e a focalização nas necessidades e metas dos pacientes são essenciais para promover sua recuperação e reinserção na sociedade. A colaboração interdisciplinar e o compromisso com a inovação contínua são cruciais para avançar no campo da neuropsicologia e oferecer cuidados de reabilitação que transformem a vida dos pacientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre neuropsicologia e análise do comportamento na prática clínica enfatiza uma abordagem integrada à reabilitação. Esta con-

junção busca entender e moldar o comportamento humano à luz das interações entre processos cerebrais e o ambiente. Dessa forma, a estratégia de reabilitação enfoca tanto as funções cognitivas quanto os comportamentos, visando uma recuperação mais completa do indivíduo.

O papel do neuropsicólogo na reabilitação estende-se além do diagnóstico e tratamento de deficiências cognitivas, envolvendo o paciente de maneira ativa no seu processo de recuperação. Esta abordagem é essencial para o sucesso terapêutico, visto que a colaboração e a participação do paciente aumentam significativamente as chances de uma reabilitação efetiva.

Embora a importância dos procedimentos comportamentais na reabilitação neuropsicológica seja reconhecida, a literatura científica atual ainda reflete um déficit de estudos sistemáticos nessa área. Tal lacuna evidencia a necessidade de maior divulgação e pesquisa sobre as práticas comportamentais integradas à neuropsicologia, especialmente em contextos nacionais onde esse conhecimento é ainda mais escasso.

Os estudos históricos revelam a aplicabilidade e eficácia de intervenções comportamentais em diversas áreas da reabilitação neuropsicológica. Esses trabalhos pioneiros, apesar de sua antiguidade, fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de práticas contemporâneas mais refinadas e específicas, ajustadas às necessidades individuais de cada paciente.

A análise do comportamento, com sua ênfase na compreensão funcional dos problemas apresentados, oferece um modelo rico para a personalização do tratamento. Esta abordagem permite a identificação precisa dos fatores que influenciam o comportamento, orientando a seleção de intervenções que abordam tanto os estímulos antecedentes quanto as consequências comportamentais, de maneira específica e eficaz.

A pesquisa abordou a problemática da integração de estratégias comportamentais na reabilitação neuropsicológica, evidenciando como esta abordagem pode enriquecer e potencializar os processos de recuperação. Os objetivos foram plenamente alcançados, revelando um vasto campo ainda a ser explorado e a importância de uma prática clínica baseada em evidências e em uma compreensão abrangente do comportamento humano.

A metodologia empregada permitiu uma revisão crítica e aprofundada sobre a reabilitação neuropsicológica, destacando não apenas a relevância da

incorporação da análise do comportamento na neuropsicologia, mas também as barreiras existentes para sua aplicação plena. Foi possível validar a hipótese de que procedimentos comportamentais, quando bem aplicados, contribuem significativamente para a eficácia da reabilitação neuropsicológica.

A justificativa da pesquisa foi fortalecida pelos achados, que reiteram a necessidade urgente de desenvolver e implementar práticas de reabilitação mais holísticas e baseadas em evidências. A relevância do estudo é evidente na medida em que propõe caminhos para a superação de desafios clínicos complexos, beneficiando pacientes e profissionais.

Destaca-se também, a importância do envolvimento de uma equipe transdisciplinar, de forma sincronizada, para beneficiar o plano de reabilitação e utilização de técnicas mais assertivas para a evolução do paciente.

Entretanto, as principais limitações encontradas remetem à escassez de estudos recentes e específicos, além da resistência cultural e acadêmica à integração de metodologias comportamentais na prática neuropsicológica. Estas dificuldades enfatizam a necessidade de uma mudança paradigmática na formação e prática clínica dos neuropsicólogos.

A continuidade da pesquisa é vital para superar tais obstáculos, sugerindo-se futuras investigações sobre a aplicabilidade de diferentes técnicas em contextos clínicos diversificados. Além disso, é imperativo o desenvolvimento de programas de treinamento e sensibilização para profissionais, visando uma maior abertura e adoção de práticas baseadas em uma compreensão integrada do funcionamento cerebral e comportamental.

REFERÊNCIAS

ABRISQUETA-GOMEZ, J.; DOS SANTOS, F. H. (Ed.). *Reabilitação neuropsicológica: da teoria à prática*. São Paulo: Artes Médicas, 2022.

BAUM, W. M. *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 2023.

D'ALMEIDA, A. et al.; *Reabilitação cognitiva de pacientes com lesão cerebral adquirida*. CienteFico, v. IV, n. I, 2022.

VREESE, L. *et al.* Memory rehabilitation in Alzheimer's disease: a review of progress. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, v. 16, p. 794-809, 2001.

GOODKIN, R. Case studies in behavioral research in rehabilitation. *Perceptual and Motor Skills*, v. 23, p. 171-182, 2023.

HORTON JÚNIOR, A. M. (Ed.). *Behavioral interventions with brain injured children*. New York: Plenum Press, 2023.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 2023.

MCGLYNN, S. M. Behavioral approaches to neuropsychological rehabilitation. *Psychological Bulletin*, v. 108, n. 3, p. 420-441, 1990.

FORLENZA, O. V.; CARAMELLI, P. *Neuropsiquiatria Geriátrica*. São Paulo: Atheneu, 2000.

PEARCE, S.; WARDLE, J. (Eds.). *The practice of behavioral medicine*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

PRIGATANO, G. P. *Principles of neuropsychological rehabilitation*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WILSON, B. A. *Case studies in neuropsychological rehabilitation*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

O DIREITO ACHADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: CONVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO

Edilane Neves¹

Resumo: Este trabalho tem como fulcro compreender a relação entre os movimentos sociais e O Direito Achado na Rua. Com a análise foi possível entender como eles se dialogam. Para o professor José Geraldo de Sousa Júnior (1999) os movimentos sociais e o Direito se conectam na emergência de novos sujeitos coletivos de direito. Luciana de Souza Ramos e Emília Joana Viana (2021) acreditam que a construção da identidade se faz de maneira coletiva, dialogada e vivida na prática reivindicatória de Direitos. Os tópicos abordados foram: movimentos sociais e a emergência de novos sujeitos de direitos coletivos movimentos sociais e a criação de leis convergências entre o direito achado na rua, movimentos sociais e a emergência de novos sujeitos de direitos coletivos movimentos sociais e a efetividade do direito.

Palavras-chave: Direito Achado na Rua. Movimentos sociais. Efetividade do Direito.

THE FOUND LAW AND SOCIAL MOVEMENTS: CONVERGENCES AND CONTRIBUTIONS TO THE EFFECTIVENESS OF THE LAW

Abstract: The focus of this work is to understand the relationship between social movements and O Direito Achado na Rua. With the analysis it was possible to understand how they dialogue with each other. For professor José Geraldo de Sousa Júnior (1999), social movements and Law are connected in the emergence of new collective subjects of law. Luciana de Souza Ramos and Emília Joana Viana (2021) believe that the construction of identity is done collectively, through dialogue and lived through the practice of claiming rights. The topics covered were: social movements and the emergence of new subjects of collective rights social

¹ Biblioteconomista. Especialista em Avaliação de ambientes informacionais. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Penal, advogada e mestra em Estado, Direito e Constituição.

movements and the creation of laws convergences between the law found on the street, social movements and the emergence of new subjects of collective rights social movements and the effectiveness of the law.

Keywords: Law Found on the Street. Social movements. Effectiveness of the Law.

A Rua
 Bem sei que, muitas vezes,
 O único remédio
 É adiar tudo. É adiar a sede, a fome, a viagem,
 A dívida, o divertimento,
 O pedido de emprego, ou a própria alegria.
 A esperança é também uma forma de contínuo adiamento.
 Sei que é preciso prestigiar a esperança,
 Numa sala de espera.
 Mas sei também que espera significa luta e não, apenas, esperança sentada.
 Não abdicação diante da vida.
 A esperança nunca é a forma burguesa, sentada e tranquila da espera.
 Nunca é a figura de mulher do quadro antigo.
 Sentada, dando milho aos pombos.
 (Cassiano Ricardo)

INTRODUÇÃO

No processo de criação de leis, os movimentos sociais e o direito em inúmeras situações se convergem, na aprovação de legislações que garantem o voto feminino, o direito das mulheres de frequentar escolas e faculdades, a lei do Divórcio, são leis criadas sob a pressão dos movimentos feministas. A lei de cotas, por seu turno, é fruto de uma luta ferrenha dos movimentos negros. Desta forma, movimentos sociais e o Direito se convergem em muitos propósitos.

Thula Rafaela de Oliveira Pires (2013) recorda que a luta antirracista na Constituinte costuma ser lembrada pelas medidas apresentadas pelo movimento negro. Celso Campilongo (2012) também nos ajuda entender

a relação entre o direito e os movimentos sociais, argumentando que ao ser mobilizado os recursos da comunicação do direito é promovida uma aproximação entre dois sistemas de comunicação: movimentos sociais e direito.

Este trabalho é desenvolvido no sentido de compreender como o Direito Achado e os movimentos sociais caminham em convergência no intuito de contribuir para a efetividade do Direito. Inicialmente foi feita uma explanação sobre a emergência de novos sujeitos de direitos coletivos oportunizados pelos movimentos sociais com fundamento principalmente no texto de autoria professor José Geraldo de Sousa Júnior (1999): “Movimentos sociais: emergências de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito”, o pesquisador analisa a dimensão instituinte dos processos sociais instaurados pelos movimentos sociais.

A obra de Eder Sader (1995), “Quando novos personagens entraram em cena”, foi igualmente uma inspiração para redação da seção inicial deste artigo. Nela o autor aborda o caráter instituinte dos espaços sociais instaurados pelos movimentos sociais e a capacidade destes de estabelecer direitos em decorrência da construção de novos processos sociais.

Diante do exposto, é possível perceber que os movimentos sociais são atores importantes no processo de constituição, consolidação e garantia dos direitos civis, políticos, culturais e sociais, ademais, possibilitam a emergência de novos sujeitos coletivos de direitos. E neste processo síncrono constrói um liame com o Direito em várias dimensões na medida em que desenvolvem ações orientadas para a superação das desigualdades e para a consolidação da liberdade.

Acreditamos que seria oportuno discorrer sobre os movimentos sociais e a criação de leis, assim sendo, a segunda seção do artigo analisa a relação entre os dois elementos. Foi é possível perceber que os movimentos sociais são atores importantes no processo de constituição, consolidação e garantia dos direitos civis, políticos, culturais e sociais, ademais, possibilitam a emergência de novos sujeitos coletivos de direitos.

Por último foi discutido as convergências entre o direito achado na rua, movimentos sociais e a efetividade do direito, com a reflexão foi possível considerar que a convergência entre o Direito, movimentos sociais e

O Direito Achado na Rua se consolida em virtude da própria concepção de Direito internalizado pela corrente teórica que se afasta do direito positivado nos códigos e se aproxima dos direitos que emanam dos anseios populares, emergentes das lutas sociais coletivas num autêntico processo de libertação.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS E A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS DE DIREITOS COLETIVOS

Os movimentos sociais e o Direito se conectam em várias dimensões, uma delas é na emergência de novos sujeitos coletivos de direito. Tal fenômeno social é observado pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior e retratado no texto “Movimentos sociais: emergências de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito”, no ano 1999 na XIII Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil.

Sousa Júnior (1999), analisa a dimensão instituinte dos processos sociais instaurados pelos movimentos sociais. O pesquisador investiga a capacidade constitutiva de direitos advindos dos novos processos sociais desenvolvidos por estes atores sociais. Aproveitando o ensejo, o mestre demonstra as evidências dos aspectos jurídicos da atuação da ação coletiva dos novos sujeitos sociais, de acordo com suas palavras:

A análise da experiência da ação coletiva dos novos sujeitos sociais, que se exprime no exercício da cidadania ativa, designa uma prática social que autoriza estabelecer, em perspectiva jurídica, estas novas configurações, tais como a determinação de espaços sociais a partir dos quais se enunciam direitos novos, a constituição de novos processos sociais e de novos direitos e afirmação teórica do sujeito coletivo de direito. (Sousa Júnior, 1999, p. 140)

Na esfera da ação coletiva dos sujeitos de direito, se destaca o pensamento construído por Luciana de Souza Ramos e Emília Joana Viana de Oliveira no texto “Direito, relações raciais, territórios negros e epistemologias afrodiáspóricas”, publicado no volume 10 da coleção O Direito Achado na Rua, no ano de 2021.

As autoras consideram que a lógica moderna do indivíduo isolado é dilacerada após o pensar a partir do sujeito coletivo, isso ocorre em decorrência da construção de uma identidade coletiva e descentralizada. Para as autoras, diante da necessidade de resistência, de luta e de conquista de Direitos, a construção da identidade se faz de modo coletivo, neste sentido argumentam:

A construção da identidade se faz de maneira coletiva, dialogada e vivida na prática reivindicatória de Direitos, pois não é apenas a junção de individualidades com vistas a realização de determinado fim, mas a composição a partir de individualidades comuns, conformando uma identidade coletiva diante da necessidade de resistência, de luta e de conquista de Direitos. (Ramos; Oliveira, 2021, p. 280)

De acordo com o entendimento de Ramos e Oliveira (2021) esta construção teórica possibilitou novas perspectivas paradigmáticas ao pensamento jurídico crítico, especialmente na reflexão sobre a legitimidade no âmbito da teoria da justiça, no entendimento da compreensão do Direito como sendo reflexo das lutas e reivindicações sociais desses sujeitos coletivos de direitos.

Carvalho (2022) nos chama a atenção para a necessidade de reconhecer a legitimidade das lutas travadas pelos movimentos sociais na formulação e conquista de novos direitos que contribuem com os princípios democráticos que orientam o Estado Democrático de Direito no Brasil.

A respeito do sujeito coletivo de direito, o sociólogo Eder Sader, na obra “Quando novos personagens entraram em cena”, aborda o caráter instituinte dos espaços sociais instaurados pelos movimentos sociais e a capacidade destes de estabelecer direitos em decorrência da construção de novos processos sociais. Sader (1995) considera a noção de sujeito coletivo no sentido de uma coletividade em que se elabora uma identidade e se organizam práticas mediante as quais seus membros almejam defender seus interesses e externar suas vontades, as materializando em lutas coletivas.

Para Sader (1995), o novo sindicalismo independente do Estado e dos partidos, os novos movimentos de bairro instituídos em um processo

de auto-organização, as novas sociabilidade em ações comunitárias e os novos movimentos sociais que politizam espaços antes silenciados na esfera privada, são exemplos de espaços que materializaram a emergência de novos sujeitos coletivos.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS E A CRIAÇÃO DE LEIS

Como dito na parte introdutória deste trabalho é possível enxergar a relação entre os movimentos sociais e o direito no processo de criação de leis. Nesse sentido, Carone (2018) aborda o impacto dos movimentos sociais feministas no processo legislativo federal. A autora analisou a atuação do Consórcio de ONGs Feministas que atuou no Congresso Nacional para aprovar a Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, sua pesquisa demonstrou que o consórcio teve influência significativa na fase de formação da agenda e na definição do conteúdo da legislação.

Já no século XXI, o projeto que deu origem à Lei nº 11.124/2005 – que dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação e Interesse Social, SNHIS – criou o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, FNHIS, e instituiu o Conselho Gestor do FNHIS – foi apresentado à Câmara Federal com mais de um milhão de assinaturas pelo Movimento Popular por Moradia.

Thula Rafaela de Oliveira Pires, em sua tese de doutoramento intitulada “Criminalização do Racismo entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos”, direciona o seu olhar para os movimentos sociais. A estudiosa relembra o processo vivido por ocasião da Constituinte:

Um dos pontos de destaque da Constituinte que deu origem a atual Constituição brasileira é a efetiva participação popular no seu processo de elaboração. Não apenas a ampla maioria dos membros que a compuseram foi diretamente eleita em 1986, como também através de diversas instituições e movimentos sociais, as diferentes vozes constitutivas da sociedade tiveram possibilidade de levar demandas e participar das audiências públicas ocorridas no âmbito do Congresso Nacional. (Pires, 2013, p. 108)

Conforme explica a pesquisadora, os movimentos sociais tiveram participação ativa na elaboração da Constituinte, sendo assim, a Constituição Federal de 1988 ecoa vozes populares. Pires (2013) relembra que a luta ativa em sede constituinte representou a possibilidade de afastar da invisibilidade atores sociais historicamente marginalizados, injustiçados e excluídos.

Outrora foi também uma oportunidade: “De mostrar nos espaços deliberativos modernos que existem outros sujeitos de direito a serem considerados; de afirmar a promessa iluminista de que seres humanos devem ter participação igual no acordo racional; e, de ressignificar o papel do negro na vida política brasileira” (Pires, 2013, p. 112).

Direcionando um olhar mais delimitado ao movimento social negro, Pires (2013) recorda que a luta antirracista na Constituinte costuma ser lembrada pelas medidas apresentadas por este movimento após realização, em 1986, da Convenção Nacional do Negro sob o tema “O Negro e a Constituinte”, responsável por definir as prioridades a serem levadas à discussão.

A pauta de reivindicações apresentou diversas demandas, tais como a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras, a garantia do título de propriedade das terras ocupadas por comunidades quilombolas e a criminalização do racismo.

A relação entre movimentos sociais e o Direito é frequentemente materializada no processo de concretização dos direitos estabelecidos pela legislação constitucional e infraconstitucional. Estes atores sociais se mobilizam politicamente para garantir o cumprimento de leis, por vezes aprovadas, no entanto, não efetivadas.

Neste sentido os professores Alexandre Bernardino Costa e José Geraldo de Sousa Júnior, argumentam: “A promessa vazia da Reforma Agrária se concretiza pela ação política do Movimento dos Sem-Terra, da mesma forma que os direitos sociais se concretizaram pelo Movimento Sindical, que impôs ao trabalhador como sujeito de direitos” (Costa et al, 2009, p. 25).

As ações afirmativas, previstas constitucionalmente pelo princípio da igualdade material, alcançaram efetividade com a mobilização dos movi-

mentos sociais em especial a do movimento negro na implantação da lei de cotas raciais e do movimento feminista na promulgação de leis que determinam paridade entre os gêneros masculino e feminino em diversas esferas.

Na visão de Campilongo (2012), os movimentos sociais reagem a situações nas quais entendem haver carência coletiva identificada com a negação de um direito. Assim, quando se valem da ordem jurídica, isto é: “Quando mobilizam os recursos da comunicação do direito, promovem aproximação entre dois sistemas de comunicação: movimentos sociais e direito” (Campilongo, 2012, p. 101).

Diante do exposto, é possível perceber que os movimentos sociais são atores importantes no processo de constituição, consolidação e garantia dos direitos civis, políticos, culturais e sociais, ademais, possibilitam a emergência de novos sujeitos coletivos de direitos. E neste processo síncrono constrói um liame com o Direito em várias dimensões na medida em que desenvolvem ações orientadas para a superação das desigualdades e para a consolidação da liberdade.

3. CONVERGÊNCIAS ENTRE O DIREITO ACHADO NA RUA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A EFETIVIDADE DO DIREITO

Primeiramente, é oportuno dizer que O Direito Achado na Rua é uma teoria dialética do Direito que contrapõe o positivismo jurídico e cujos princípios são estruturados a partir da concepção que o Direito emerge do seio do clamor popular em espaços plurais da sociedade. A teoria reconhece o Direito que vai além da positivação de normas pelo Estado, estão fora de sua taxatividade e podem ser contra seus preceitos.

Enquanto proposta teórica, foi formulada por Roberto Lyra Filho, que juntamente com seus alunos, criou um coletivo de estudos na UnB, implantando a reflexão e a prática de um movimento crítico nominado Nova Escola Jurídica Brasileira - NAIR. A sigla é uma homenagem à professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa, aluna e discípula de Roberto Lyra.

De acordo com Lemes (2022), a perspectiva educativa inaugurada pela Nova Escola Jurídica é de que o Direito Achado na Rua se realiza através do método dialético, por meio da inter-relação entre teoria e práxis,

para que o conhecimento esteja interligado com a prática do ator. Com o decorrer do tempo, a NAIR foi se consolidando e deu origem um curso de extensão universitária à distância, implementado e coordenado pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior.

Paulatinamente se fortaleceu ainda mais, constituindo a Série O Direito Achado na Rua; foi transformada em linha de pesquisa, registrada na Plataforma Lattes de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e nos programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Direito da UnB e Direitos Humanos e Cidadania – Mestrado e Doutorado no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB-CEAM.

Como já dito, Lyra Filho foi o formulador teórico de O Direito Achado na Rua, como excelente mestre soube transmitir seus ensinamentos aos seus alunos com propriedade e paixão. E foi justamente um de seus alunos que colocou em prática os postulados Lyryanos. Falamos aqui de José Geraldo de Sousa Júnior, que há mais de trinta anos empreende esforços para concretização desta inovadora e libertadora teoria do direito. Conforme observam Antonio Sérgio Escrivão Filho e Renata Vieira (2022): “Com Sousa Júnior os ideais lyrianos se materializam” (Escrivão Filho; Vieira, 2022, p. 18).

Roberto Lyra Filho, ao falar da importância de uma nova teoria de fato dialética do Direito, como forma de evitar a queda numa das pontas de contradição entre direito positivo e direito natural, considera que positivismo do direito não dialoga com o positivismo, tampouco com o direito justo e com o direito que emerge das lutas sociais. Neste sentido Lyra Filho (1989) argumenta: “Assim, veremos que a positividade do Direito não conduz fatalmente ao positivismo e que o direito justo integra a dialética jurídica, sem voar para nuvens metafísicas, isto é, sem desligar-se das lutas sociais” (Lyra Filho, 1989, p. 16).

A conexão entre o Direito, movimentos sociais e O Direito Achado na Rua se consolida em virtude da própria concepção de Direito compreendido pela corrente teórica – ela se afasta do direito positivado nos códigos e se aproxima dos direitos que emanam dos anseios populares, emergentes das lutas sociais coletivas num autêntico processo de libertação. Na obra

“O que é Direito?”, Roberto Lyra Filho faz a seguinte alegação: “Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes” (Lyra Filho, 1989, p. 56).

Em tom poético, Lyra Filho faz a seguinte definição do que é o Direito: “O Direito não é; ele se faz no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos...” (Lyra Filho, 1989, p. 316). De acordo com as pontuações feitas pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior, o Direito Achado na Rua é orientado no sentido de legitimar a compreensão e reflexão sobre a atuação jurídica dos novos sujeitos sociais, levando em consideração o estudo de experiências populares de construção do direito².

De modo recente, Antonio Sergio Escrivão Filho e Renata Carolina Correa Vieira, ambos pesquisadores do Direito Achado na Rua, publicaram na Revista de Direito da UnB, o artigo intitulado “O Direito Achado na Rua e a relação entre direito e movimentos sociais na teoria do direito brasileiro”. No trabalho os autores apresentam pontos de convergências entre O Direito Achado na Rua, o direito e os movimentos sociais, e assim pontuam que O Direito Achado na Rua:

Desenvolve junto aos movimentos e lideranças sociais, em suas diversas expressões temáticas no âmbito da sociedade brasileira, a noção da sua potência e legitimidade para reivindicar e proporcionar a sua participação na deliberação constitutiva e instituinte de direitos, atra-

² O sentido que orienta o trabalho político e teórico de O Direito Achado na Rua consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos sujeitos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito: 1. Determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, por exemplo, direitos humanos; 2. Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3. Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão do homem pelo homem e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade (Sousa Júnior, 1993, p. 10).

vés das suas diversas e respectivas formas de mobilização e manifestação, fomentando a tradução jurídica da luta política pela efetivação dos direitos humanos, e contribuindo neste sentido para o avanço do repertório estratégico de ação e reação destes movimentos, seja em face dos atores e interesses privados que usualmente acionam padrões de opressão e violação de direitos humanos, seja em face dos atores e instituições estatais que reproduzem os seus interesses. (Escrivão Filho; Vieira, 2022, p. 86)

Mediante a leitura dos apontamentos feitos pelo pesquisadores é possível perceber a sinergia existente entre O Direito Achado na Rua, o Direito e os Movimentos Sociais. Numa visão bem Lyriana, é possível dizer que é por meio do calor latente das lutas populares que o Direito se consagra: “Não como ordem estagnada, mas positividade, em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento, onde o Direito, reino da libertação, tenha como limites, apenas, a própria liberdade” (Lyra Filho, 1989, p. 13).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema social: “A Rua”, de composição do poeta modernista Casiano Ricardo, metaforiza a crença do sujeito lírico numa relação entre homens, mulheres e seu tempo, marcada por um estado de inércia e de melancolia: “Sei que é preciso prestigiar a esperança, numa sala de espera”. No, entanto, o poeta constrói a ideia de esperança a “não abdicação diante da vida”. Desta forma, associa a espera à luta: “Mas sei também que espera significa luta e não, apenas, esperança sentada”.

Esta sensibilidade que faz o poeta enxergar a Rua como palco de esperança, que se forma por meio das lutas, nos remete a uma das reflexões propostas nesta pesquisa, de entender como os movimentos sociais constituem modos de esperar direitos na perspectiva Freiriana de luta e ação. O Direito Achado na Rua, ao compreender o Direito como fenômeno que emerge das lutas sociais coletivas, contribui na constituição dos pontos de reflexão deste trabalho.

Ao fazermos uma reflexão sobre a conexão entre o Direito e os Movimentos Sociais na perspectiva da corrente teórica: O Direito Achado na

Rua que nos fez ter concordar com Roberto Lyra Filho (1989) quando ele argumenta que o Direito se constrói num processo histórico de libertação e advém dos anseios populares que emergem das lutas sociais. Também temos a mesmo de José Geraldo de Souza Júnior (1999) quando ele diz que os sujeitos coletivos de direito, emergem dos movimentos sociais.

Como Paulo Paim (2006), acreditamos que é nos rufar dos tambores, nas ruas, é que vão implementar e consolidar a luta pela igualdade de direitos e oportunidades, do mesmo modo acompanhamos seu pensamento quando ele argumenta que: “A Lei não faz a luta, mas a luta faz a lei.”

Entendemos que o Direito provém dos anseios populares, emergentes das lutas sociais coletivas num autêntico processo de libertação, e cremos que a mobilização popular constrói a história direcionada nos caminhos do tripé: liberdade, igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Interpretação do direito e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012 – cap. 3, p. 73-122. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6503010/mod_resource/content/1/Interpreta%C3%A7%C3%A3o%20do%20direito%20e%20movimentos%20sociais.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Caderno CRH*, v. 15, n. 36, 2006.

CARONE, Renata Rodrigues. A atuação do movimento feminista no Legislativo Federal: caso da Lei Maria da Penha. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 105, p. 181-216, 2018.

CARVALHO, Euzamara de. O Direito Achado na Rua: práxis no percurso de fortalecimento das lutas sociais. *Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 131-141, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/44791>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

COSTA, Alexandre Bernardino *et al.* (org.). *O direito achado na rua: introdução crítica ao direito à saúde*. Brasília: Cead/UnB, 2009. 457 p.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio Sérgio; VIEIRA, Renata O direito achado na e a relação direito e movimentos sociais na teoria do direito brasileiro. *Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 67-92, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/44789>>. Acesso em: 14 set. 2024.

LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo. In: LYRA, Doreodô Araujo. *Desordem e Processo: estudos sobre o direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: Sergio Antonio Frabis, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MOURA, Clóvis. *As Raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

MOURA, Clóvis. *Os Quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais: cidadania e espaço público – ano 90. In: HUMANIDADES. *Revista Humanidades*, v. 8, n. 4 (30). O Direito Achado na Rua. Brasília: Editora UnB, 1992.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; Cittadino, Gisele Guimarães. *Criminalização do racismo: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos*. Rio de Janeiro, 2013. 323p. Tese de Doutorado. Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PIRES, Thula. Racializando o debate sobre direitos humanos. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo - SP, v. 15, n. 28, p. 65-75, 2018.

PIRES, Thula. Racionalizando o debate sobre Direitos humanos. *SUR* 28, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 65-75, 2018.

PIVEN, Francis Fox; CLOWARD, Richard A. Poor People's Movements: Normalizing Collective Protes. In: MORRIS, Aldon; e MUELLER, Carol. *Frontier in Social Movement Theory*, Nova York: Vintage, 1992, p. 301-325.

RICARDO, Cassiano. A Rua. In: _____. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Condições sociais e possibilidades teóricas para uma análise sociológico-jurídica. In: _____. *Direito Como Liberdade: O Direito Achado Na Rua*. Tese de Doutorado. Faculdade de Direito/Universidade de Brasília, 2008, p. 213-236. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp149020.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática, plataforma para um Direito emancipatório. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org.). *O Direito Achado na Rua: concepção e prática*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. In: TARROW, Sidney. *Poder em Movimento: movimentos sociais e confronto político*, Petrópolis: Vozes, 2009.

MECANISMOS DE ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Edilane Neves¹

Resumo: O presente estudo propõe o desenvolvimento de uma metodologia para criação de mecanismos de elaboração e construção de AVA's para apoio ao ensino considerando os aspectos relativos a Interação Humano Computador (IHC). Para o alcance deste objetivo foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, que consistiu no levantamento bibliográfico, proporcionando assim, mais familiaridade como a temática da pesquisa. A partir da construção e desenvolvimento dos conteúdos foi possível a elaboração de uma estrutura para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias de informação. comunicação. Educação. Tecnologia. Ambientes. Virtuais. Aprendizagem. Interação. Humano. Computador.

MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT AND CONSTRUCTION OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: The present study proposes the development of a methodology to create mechanisms for the elaboration and construction of virtual learning environment (VLE) to support classroom teaching, considering aspects related to Human Computer Interaction (HCI). To achieve this objective, exploratory research was developed, which consisted of a bibliographic survey, thus providing more familiarity with the research theme. From the construction and development of the contents, it was possible to elaborate a structure for the creation of a virtual learning environment.

Keywords: Information technologies. Communication. Education. Technology. Environments. Virtual. Learning. Interaction. Human. Computer.

¹ Biblioteconomista, Especialista em Avaliação de Ambientes Informacionais. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Penal. Mestra em Direito, Estado e Constituição - UNB.

INTRODUÇÃO

A percepção sobre as formas de comunicação e de aquisição de conhecimento vem se transformando ao longo da história da humanidade. Primeiramente havia a designada “sociedade oral” onde toda a cultura e as tradições eram transmitidas oralmente de geração em geração. Nesse tipo de sociedade todo conhecimento era armazenado na memória de cada um de seus membros com risco de perda desse saber por esquecimento e limitação à sua transmissão.

Posteriormente, com a invenção da escrita e da imprensa, o conhecimento passou a ser registrado, episódio que, além de evitar a perda dessas informações, contribuiu para aumentar a difusão entre as diversas culturas existentes. A criação do computador e da Internet permitiram a difusão da informação e da comunicação global e vem proporcionando intensas mudanças na sociedade mundial, caracterizando-se como “sociedade do conhecimento”. E dessa forma, promoveram o desenvolvimento de novos hábitos, novas atitudes, diferentes formas de interação, distintas maneiras de pensar, de buscar o conhecimento e também de aprender (Chartier, 1999; Levy, 1997).

A sociedade atual presencia um vasto processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação. Estamos diante da sociedade do conhecimento, na qual a produção de saberes é intensa. Nos deparamos com o desafio permanente de aprender à aprender constantemente.

Incorporado ao desafio de aprender sempre há também o desafio de acompanhar o desenvolvimento veloz da tecnologia. E o desenvolvimento de novas tecnologias é justamente o fruto de necessidades socioeconômicas e culturais da sociedade contemporânea, na qual “buscar o saber”, o “saber fazer” e “saber trabalhar em conjunto”, são atributos exigidos aos novos profissionais. Com a finalidade de atender a esse mercado econômico mundial, em constante aperfeiçoamento, faz se necessário o desenvolvimento de novas habilidades e competências individuais (Delors, 2012).

A necessidade de aprendizagem ao longo da vida e da contínua informação demandada pela sociedade vem se refletindo também na educação.

Dessa forma, a implementação das Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC's), na educação, trouxe mudanças na forma tradicional de ensino. As TDIC's podem ser usadas de modo a focar no aluno e em sua aprendizagem; a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa; facilitar a atitude de mediação do professor e o desenvolvimento de parceria e colaboração entre professor-aluno; aluno-aluno, entre outros grupos (Masseto, 2010).

As TDIC's também deram um novo sentido à educação, vários instrumentos tecnológicos, contribuem para a melhoria do processo ensino aprendizagem, se bem estruturados, constituem preciosas ferramentas pedagógicas ricas em interação e colaboração.

Entre essas ferramentas destacamos os AVA's que são espaços eletrônicos arquitetados para permitir a veiculação e interação de conhecimento e usuários. São softwares projetados para atuarem como salas de aulas virtuais, tendo como características, o gerenciamento de integrantes, relatórios de acesso e atividades, promoção de interação entre os participantes, publicação de conteúdos. Os AVA's tem uma dinâmica própria no processo ensino aprendizagem que os caracteriza, e os individualiza dos outros ambientes da Web, que é o estabelecimento de metas para o aluno atingir. Outro diferencial é a possibilidade de feedback que é fundamental para que os alunos possam avaliar se estão atingindo os objetivos estabelecidos na atividade (Souza, *et al.*, 2011).

O desenvolvimento de mecanismos de construção e avaliação de AVA's, representa o ponto central da pesquisa proposta. O interesse em pesquisar sobre a temática permitiu compreender as especificidades do processo de aprendizagem em ambientes virtuais, como uma metodologia que visa, primordialmente contribuir com a qualidade do ensino, de forma interativa, colaborativa e com a superação de barreiras de espaço e tempo.

As experiências estudadas nos contexto de atividades virtuais, impulsionaram a investigação sobre o processo de aprendizagem com o auxílio de tecnologias, desde sua concepção até sua operacionalização, no sentido de compreender a estruturação de AVA's, estratégias de ensino on line e as competências necessárias dos professores que atuam nesses ambientes de aprendizagem.

O trabalho está estruturado em partes. A revisão de literatura constituiu a primeira parte e abordou os seguintes aspectos: as tecnologias de informação e a nova realidade social; tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro; implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes.

No item: as tecnologias de informação e a nova realidade social, foi apontado o impacto das TDIC's em todas as esferas da sociedade, com ênfase na educação, destacando os AVA's como ferramentas pedagógicas importantes. Já no tópico: tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro, o foco foi discutir o cenário brasileiro em relação ao uso de TDIC's no ensino aprendizagem, foram citados resultados de pesquisa realizados sobre a implantação de AVA's em algumas universidades brasileiras. Implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes; constituiu o último tópico da revisão de literatura, nele foi abordado à importância dos AVA's e os critérios necessários para uma implantação de sucesso, enfatizando os critérios ergonômicos e relativos à interação humano computador.

Os estudos feitos por Levy (1993), Castells (2000), Moran (2000, 2004, 2010), Delors (2012), Masseto (2010), Seixas (2011), Carvalho Neto (2008), Moraes (2011), Chaves (2013), entre outros autores colaboraram para a fundamentação da revisão de literatura.

Na segunda parte foi descrita a metodologia da pesquisa, métodos, técnicas e campo de empírico.

Nos resultados e discussões é proposta uma estrutura para criação de ambientes virtuais de aprendizagem baseado no roteiro proposto por Seixas *et al.* (2012) e extraído da tese de doutorado: “Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem”, apresentada por Calos Alberto Seixas à Universidade de São Paulo apresentada em 2011.

E por último são apresentadas as considerações, destacando a importância da pesquisa realizada, como a inserção das TDICs, seu uso e aplicação em sistemas AVAs, podem proporcionar um maior dinamismo no processo educativo e na aprendizagem de todos os envolvidos no processo, considerando que tal ação permitirá não apenas o conhecimento de conte-

údos específicos das disciplinas de um determinado curso, mas um conhecimento interligado, assim como é o cotidiano do aluno em relação aos conhecimentos produzidos nesse contexto, de tal forma que esta nossa proposta de trabalho poderá ser ampliada de forma a atingir todo o âmbito dos cursos presenciais na Universidade, inclusive aqueles ministrados a distância - EaD.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tecnologias digitais de informação e a nova realidade social

O avanço das TDIC's - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação transformou todas as esferas da sociedade. Muito relevante o pensamento do filósofo francês Pierre Lévy que defende a ideia de que a escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Inclusive Lévy (1994, p. 24) pondera: “no mundo das telecomunicações e da informática surgem novas maneiras de pensar e de comunicar”. Esse processo é chamado pelo autor de ciber-cultura.

O mundo virtual se caracteriza por ser dinâmico, rápido e fértil na produção, promoção e difusão do conhecimento, e isso ocorre pela inexistência de barreiras geográfica e temporais. Como defende Pierry Lévy o ciberespaço constitui um grande repositório de informações e saberes variados que, por, paráfrase, pode ser considerado, como uma grande memória coletiva

O surgimento do computador e da Internet proporcionaram a difusão da informação e comunicação global, ocasionando profundas transformações na sociedade mundial, denominada por Manuel Castells, como sociedade do conhecimento. Para o autor, a inserção desse novo método de desenvolvimento em todas as esferas das atividades humanas proporcionou a remodelagem das comunidades em ritmo acelerado, criando novas relações entre economia, estado e sociedade, alterando a geopolítica global e reestruturando o capitalismo.

Para Castells, a matriz tecnológica presente no industrialismo é heemonicamente energética e o seu resultado aparente é a automação dos processos de trabalho. De acordo com o ponto de vista do sociólogo espanhol as mudanças tecnológicas significativas vão ocorrer e aperfeiçoar o padrão industrial e, em todas elas, cada vez mais o conhecimento será incorporado à matriz industrial.

No contexto da educação os reflexos são bem claros e impactantes, pois, possibilitam criar materiais ativos e interativos que maximizam o processo de aprendizagem. Além de proporcionar a ampliação de mídias e suportes educacionais. Sancho e Hernández (2006) afirmam que no âmbito da educação, com suas características específicas, não diferenciam do resto dos sistemas sociais.

A utilização de instrumentos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem é importante para promover os recursos didáticos, colaborar com a inclusão digital, além de permitir o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos. À luz do pensamento de Castells (2000 p. 57): “as novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade”.

Na perspectiva de José Manuel Moran:

O futuro será aprender em qualquer tempo e lugar, de forma personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa e com flexibilidade curricular, no quadro de um novo conceito de “estarmos juntos”, conectados virtualmente. (Moran, 2010, p. 3)

A Internet amplia ainda mais os recursos educacionais, uma vez que potencializa a comunicação entre os agentes envolvidos no processo educacional, encurtando a distância entre eles. E assim novos cenários se abrem, conforme descreve Moran (2004):

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem. (Moran, 2004, p. 35)

Estendendo a ideia Behrens (2003) faz a seguinte colocação:

Num caráter mais amplo, a tecnologia da informação, entendida como os recursos de hardware, software e redes de computadores, pode ajudar a tornar mais acessíveis e conhecidos para os professores as políticas educacionais dos países, os projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis, os projetos de aprendizagem construídos por professores, alunos, as opções paradigmáticas e as proposições metodológicas das instituições de ensino, bem como os mais diversos aplicativos que podem ser colocados à disposição dos alunos e de todos os usuários da sociedade. (Behrens, 2000, p. 81)

Contudo, é importante salientar que “o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento” (MEC, 2007).

Com esse pensamento Moran (2004) defende que as TDIC's devem ser vistas como uma forma de potencializar as interações presenciais que acontecem dentro na escola, possibilitando o rompimento de uma lógica curricular fechada e da relação tradicional entre professor-aluno. O autor reforça que o professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

Porém, vale salientar que apesar nas inúmeras possibilidades proporcionadas pela aplicação das TDIC's na educação muitas resistências são encontradas para o seu uso efetivo. Os motivos para as resistências são variados e ocorrem principalmente pela oposição ao novo, à inovação, falta de capacitação dos professores e a própria morosidade do processo de implantação. Com propriedade Pierre Levy destaca:

A escola é uma instituição que há cinco mil anos, se baseia no falar / ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e há quatro séculos no uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos. (Lévy, 1993, p. 9)

A prática docente é por si só muito desafiadora, como muita propriedade Freire (1981, p. 51) ponderou sobre esse questão, o respeitado educador brasileiro assegurou: “o professor é responsável pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que permite o homem transformar a realidade”. No livro *Educação: um tesouro a descobrir* (2012) que constitui um relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI é enfatizado que a competência, o profissionalismo que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige se muito deles, e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.

Diante das TDIC's na educação, os desafios impostos aos professores em suas práticas profissionais, são redobrados, pois, precisam saber aliar o conteúdo a ser instruído aplicado com as TDIC's. Condizente a esse pensamento é destaca se o pensamento de Gabriel (2013, p. 110) a autora salienta que entramos no século XXI ainda com um modelo predominante de professor focado em conteúdo e currículo, num processo engessado e estático. No entanto, esse papel deve ser dinâmico e de superação constante, precisando, portanto, modificar-se. As tecnologias de informação e comunicações atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante do saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos ponto de equilíbrio dinâmico tanto para alunos como para professores.

Martha Gabriel (2013, p. 110) defende que podemos definir dois tipos de professores existentes na atualidade: o professor-conteúdo (focado em informação) e o professor interface (focado na mediação, formação). A autora esclarece que o modelo de professor-conteúdo não se sustenta mais nesse novo cenário, no qual o conteúdo disponível é praticamente ilimitado, mas, o professor não. Na verdade, as interfaces são limitadas, entretanto, nos proporcionam acesso ao conteúdo ilimitado.

Ainda no relatório da UNESCO (2012) ao ser abordado sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação é exposto de forma bem clara sobre a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação nos sistemas educativos; de acordo com o pensamento da Comissão; trata-se de um desafio decisivo, e é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro dessa profunda transformação que a

afeta o conjunto da sociedade. Os educadores da UNESCO enfatizam que dois objetivos devem orientar essa tarefa: assegurar melhor a difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades.

No que se refere à influência das TDIC's, Barbosa e Silva (2010) são categóricos em dizer que na educação, um professor não pode mais considerar que ele e os livros são as únicas fontes de conhecimento disponíveis aos alunos.

A necessidade da inclusão das práticas tecnológicas na educação causa a reflexão sobre a responsabilidade da escola e do professor para que esse processo se efetive. E assim, surge conseqüentemente a preocupação com a formação que capacite os profissionais da educação para enfrentar novos desafios que as TDIC's ocasionam.

Sabemos que o avanço das TDIC's possibilitou o surgimento de novos recursos para apoio à educação, o processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula vem sendo reorganizado por meio de outros espaços pedagógicos, como por exemplo nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, (AVA) que são espaços de informação, onde as pessoas realizam algum tipo de atividade que envolva busca, recuperação e uso de informação.

Ampliando o conceito, Carvalho Neto (2009, p. 46) define os AVAs “[...] como sistemas voltados para a simulação de ambientes computacionais que envolvem o processo de ensino aprendizagem.” Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4) destacam que os AVAs “[...] consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo.” Na óptica de Messa (2010, p. 15) O AVA “[...] é um sistema rico que fornece suporte a qualquer tipo de atividade realizada pelo aluno, isto é, um conjunto de ferramentas que são usadas em diferentes situações do processo de aprendizagem.”

De acordo com Araújo Jr e Marquesi (2009, p. 65) na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções. Uma consideração importante também feita pelos autores é que as TDICs e os AVAs permitem novas e potencialmente dife-

rentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que seus estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem. Os autores expressam com clareza:

Nas situações virtuais de ensino, é importante assegurar a interação, pois, ela permite a presença social. Assim, podemos estimular a interação em AVAs por meio de estratégias que permitam que o professor se faça presente tanto nos textos teóricos por ele produzidos para o ambiente virtual quanto nas demais situações que o AVA propicia. (Araújo Jr e Marques, 2009, p. 65)

A expressão Ambiente Virtual de Aprendizagem vem sendo utilizada por educadores, técnicos em informática e profissionais interessados nas relações entre a educação, a comunicação e a tecnologia, e sua conceituação leva em conta dois aspectos: o tecnológico (Nevado, 2005) e o pedagógico (Schlemmer, 2005). Esses espaços específicos congregam recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica, uma vez que sua concepção vai além da perspectiva instrumental, pois se leva em consideração os conceitos e metodologias, a fim de que o ambiente seja um meio para a aquisição do conhecimento.

É importante ressaltar que para um AVA alcançar as potencialidades necessárias, deve ser desenvolvido levando consideração a interação, pois, permite a integração entre os agentes envolvidos.

Podemos considerar que os AVAs são instrumentos que podem contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo, personalizado e colaborativo.

2.2 Tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro

Ao promover a Conferência Mundial de Educação Superior no século XXI, no ano de 1998, a UNESCO, demonstrou claramente a favor da necessidade de aliar as tecnologias de informação à educação, produzindo diferentes formas de se adquirir e produzir conhecimento, possibilitando interferências positivas nos métodos de ensino.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) incentiva o uso das novas tecnologias no ensino bem como impulsiona o uso da educação a distância no País. E assim, as tecnologias de informação aplicadas à educação tem potencializado o ensino presencial e proporcionado outras modalidades de ensino como ensino semipresencial e o ensino à distância.

De acordo com o último censo da Associação Brasileira de Ensino à Distância - ABED, o total de cursos ofertados em 2012 pelas instituições respondentes foi 9.376, sendo 1856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7520 (80,2%) cursos livres. Além disso, foram indicadas 6.500 disciplinas na modalidade EAD oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos.

Especificamente a implantação e avaliação da aplicação do uso de AVAs no ensino tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Um estudo relevante foi desenvolvido por Carvalho Neto (2009) o autor investigou o emprego de ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia de apoio ao ensino presencial tradicional dado em sala de aula em cursos de graduação do ensino superior. Na pesquisa são questionadas as dimensões e características de qualidade desses AVAs e como essas dimensões estão associadas aos seus efeitos.

Moraes (2011) em sua dissertação buscou entender a utilização de um AVA em curso presencial de Biologia com alunos de ensino médio. O objetivo foi testar a hipótese de que os estudantes desse contexto utilizaram o AVA principalmente como um repositório de materiais, reforça a importância do uso da plataforma virtuais de aprendizagem, apresenta comparações de cursos e aprendizado de alunos, após a utilização do AVA no ensino presencial.

Seixas (2011) propõe em sua tese de doutorado a criação de uma estrutura e dinâmica de curso para uso de ambiente virtual de aprendizagem, com mapeamento dos processos de trabalho e diretrizes técnicas de utilização das ferramentas interativas definidas no planejamento e utilizadas para oferecimento do curso.

Chaves (2013) averiguou em sua tese de doutorado o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como estratégia de ensino, por meio da meto-

dologia WebQuest em cursos de graduação em enfermagem, a estudiosa trabalhou no desenvolvimento de um AVA e na avaliação do conhecimento adquirido em seu uso.

2.3 Implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes

A implantação de um AVA é um recurso que pode criar possibilidades para a melhoria do ensino aprendizagem. Para tanto, é necessário ser planejamento e desenvolvido dentro de princípios pedagógicos de modo que facilite o trabalho do professor e seja interessante e agradável ao aluno.

O projeto de um AVA deve seguir uma metodologia específica e observar padrões ergonômicos, ou seja, buscar a interação perfeita entre o ambiente digital e o usuário, com a utilização de ferramentas com conforto, qualidade e segurança.

Outro aspecto importante a ser considerado na implantação de um AVA é a IHC - Interação humano computador é a disciplina preocupada com o design, avaliação e implementação de sistemas computacionais interativos para uso humano. A IHC determina a força e o grau de interatividade entre o usuário e computador, se bem concebida facilita o usuário aprender a operar a plataforma bem como facilita a aprendizagem, trazendo como consequência a satisfação do usuário, economia de tempo e a maior aceitação do ambiente de aprendizagem.

Os AVAs devem ser dotados de uma variedade de recursos e ferramentas para potencializar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, a fim de contribuir para fortalecimento da ação colaborativa que é fundamental para o aprendizado. Mesquita (2011, p. 11) é enfático ao afirmar: “O foco na aprendizagem é fundamental quando se trata de um AVA voltado para o ensino superior. Busca-se utilizar o máximo de recursos para auxiliar o ensino presencial dentro das universidades”.

De acordo com Pereira (2007) apud Milligan (1999), para a gestão do aprendizado e a disponibilização de materiais, um AVA deve apresentar algumas ferramentas:

- Controle de acesso: geralmente realizado através de senha;

- **Administração:** refere-se ao acompanhamento dos passos do estudante dentro do ambiente, registrando seu progresso por meio das atividades e das páginas consultadas;
- **Controle de tempo:** feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, por exemplo, o recurso calendário;
- **Avaliação:** usualmente formativa (como exemplo, a auto avaliação);
- **Comunicação:** promovida de forma síncrona e assíncrona;
- **Espaço privativo:** disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
- **Gerenciamento de uma base de recursos:** como forma de administrar recursos menos formais que os materiais didáticos, tais como faq(perguntas frequentes) e sistema de busca;
- **Apoio:** como por exemplo, a ajuda on line sobre o ambiente;
- **Manutenção:** relativo à criação e atualização de matérias de aprendizagem.

É fundamental ter a preocupação com a qualidade das informações contidas no AVA, o que não é tarefa fácil. Contudo, como adverte Sordi (2008 p. 23) as dificuldades não deve ser motivo para que não se atenha à questão da qualidade da informação do ponto de vista de sua administração, pelo contrário, dever ser um estímulo ao seu estudo e compreensão em decorrência da importância crescente desse ativo, sobretudo, nas organizações com estratégias baseadas em conhecimento.

Tão importante como implantar um AVA é ter o cuidado de submetê-lo à avaliação constante, a fim de garantir sempre sua qualidade. Metodologias e ferramentas de avaliação são cada vez mais reconhecidas como um mecanismo que propiciam o aumento da produtividade e da eficiência dos produtos e processos avaliados. Vale salientar, que a avaliação é um processo complexo e que nunca se encerra.

3. METODOLOGIA

Em relação a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi utilizada a pesquisa exploratória e a prototipação.

3.1 Método

Para melhor entendimento sobre os ambientes virtuais de aprendizagem e o desenvolvimento de mecanismos para sua construção e avaliação foi desenvolvida a pesquisa do tipo exploratória.

De acordo com Gil (2002) as pesquisas exploratórias têm como o objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. O autor acrescenta que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

O outro método utilizado foi a prototipação que consiste na realização de um protótipo (modelo) da versão inicial do software, no caso, o AVA, para demonstrar conceitos, avaliar características, experimentar opções da plataforma e descobrir problemas e suas possíveis soluções. Na visão de Sommerville (2011) um protótipo de software pode ser usado em um processo de desenvolvimento de software para ajudar antecipar as mudanças que podem ser requisitadas: no processo de engenharia de requisitos, um protótipo pode ajudar na elicitación e validação de requisitos de sistema e no processo de projeto de sistema, um protótipo pode ser usado para estudar soluções específicas de software e para apoiar o projeto de interface do usuário.

3.2 Técnica

Em relação a metodologia adotada no que se refere aos procedimentos técnicos foi adotada a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado. Foram selecionados livros, artigos, dissertações e teses, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre os seguintes assuntos:

- O uso de tecnologias de comunicação e informação aplicadas à educação e sua contribuição para o ensino aprendizagem;
- Aspectos conceituais de ambientes virtuais de aprendizagem;
- Interface humano computador;
- Levantamento de metodologias para construção de ambientes virtuais de aprendizagem.

3.3 Procedimento

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram desenvolvidas cinco fases:

- Planejamento – Nessa fase foi organizado o plano de trabalho com a definição da temática, do objeto de estudo, dos objetivos gerais e específicos, da justificativa, da metodologia e dos resultados esperados com a pesquisa.
- Levantamento bibliográfico – Essa fase constitui-se um momento no qual foi feito um levantamento da bibliografia existente sobre a temática do estudo.
- Construção e desenvolvimento dos conteúdos – Mediante o planejamento da pesquisa e a leitura de bibliografias pertinentes ao tema, foi desenvolvida a composição dos conteúdos.
- Planejamento da estrutura de um AVA – A construção e o desenvolvimento dos conteúdos possibilitou o delineamento da estrutura do ambiente virtual de aprendizagem.
- Desenvolvimento do protótipo do AVA.

4. RESULTADOS & DISCUSSÕES

Mediante os objetivos estabelecidos e o cumprimento das fases em consonância com a metodologia adotada desenvolveu-se a estrutura para criação de ambientes virtuais de aprendizagem baseado no roteiro proposto por Seixas *et al.* (2012) extraído da tese de doutorado: “Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem”, apresentada por Carlos Alberto Seixas à Universidade de São Paulo apresentada em 2011.

A estrutura proposta para criação do AVA compreende quatro etapas:

- Etapa 1 – Planejamento
- Etapa 2 – Construção / transformação dos conteúdos
- Etapa 3 – Desenvolvimento da dinâmica do Curso
- Etapa 4 – Conclusão e análise dos acessos dos estudantes

Os aspectos de cada etapa estão descritos à seguir:

Etapa 1 – Planejamento

Essa etapa consiste em construir um plano de ação contemplando os seguintes aspectos: definição do escopo do projeto, ou seja, local de aplicação, público-alvo, escolha da disciplina, definição da equipe, escolha da plataforma, definição de estratégias de oferecimento do curso e métodos de avaliação dos resultados.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas na etapa de planejamento e preparação do curso no AVA

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Planejamento	Planejamento	Local de aplicação, público-alvo, escolha da disciplina, definição da equipe, escolha da plataforma.	Datas, conteúdos programáticos, conhecimentos prévios necessários.	Professores: Construção Técnicos: participação Tutores: participação
Planejamento	Desenvolvimento de conteúdos	Aulas expositivas, textos obrigatórios, textos de orientação bibliografia.	Conteúdos das aulas expositivas, listas de textos, fontes de referências	Professores: Produção Técnicos: orientação

Fonte: Baseado no roteiro desenvolvido por Seixas *et al.* (2012).

Etapa 2 – Construção e transformação dos conteúdos

Essa etapa é o momento onde professores, técnicos e especialistas trabalham na composição dos conteúdos, no processo de transformação e inserção dos conteúdos. Conforme descrição a seguir:

Quadro 2 - Construção e transformação dos conteúdos

Etapas	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Construção e desenvolvimento de conteúdos	Criação do curso do Moodle no IASup	Inserção do curso no AVA informações dos professores	Título e duração do curso	Técnicos: inserção
Construção e desenvolvimento de conteúdos	Transformação dos conteúdos	Elaboração dos formatos finais para inserção no AVA	Arquivos produzidos pelos professores	Técnicos: programação Professores: verificação
Construção e transformação Conteúdos	Inserção dos professores e tutores no AVA	Preparo para recebimento de inscrições	Forma de inscrição, período de abertura, Fechamento, lista de nomes e e-mails	Técnicos: programação Professores: verificação
Construção e transformação dos conteúdos	Customização das ferramentas e layout no Moodle	Elaboração dos aspectos virtuais e ferramentas disponíveis no AVA	Coreas, formato de apresentação e ferramentas selecionadas	Técnicos: programação Professores: aprovação
Construção e transformação dos conteúdos	Inserção dos conteúdos no AVA	Inclusão dos conteúdos no curso no AVA	Conteúdos transformados e aprovados	Técnicos: inserção Professores: verificação e adaptação
Construção e transformação dos conteúdos	Verificação e testes de acesso	Os conteúdos já inseridos são testados	Conteúdos inseridos e aprovados no AVA	Técnicos: testes e correção Professores: testes e notificação

Fonte: Baseado do roteiro desenvolvido por Seixas *et al.* (2012).

Etapa 3 – Desenvolvimento da dinâmica do curso

Essa é a etapa onde todos os participantes devem interagir com o AVA, conforme a descrição abaixo:

Quadro 3 - Desenvolvimento da dinâmica do curso

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Dinâmica do curso	Inscrição dos estudantes	Preparo para recebimento de Inscrições automatizados ou inserção manual	Atividades entregues e relatórios de frequência	Técnicos: geração de relatórios Professores: avaliação
Dinâmica do curso	Oferecimento do curso	Ativação dos conteúdos notificações e correção dos exercícios verificação do acesso e avaliação final e relatórios		

Fonte: Baseado no roteiro desenvolvido por Seixas *et al.* (2012).

Etapa 4 – Conclusão e análise

Essa é uma etapa muito importante, pois, a partir do agrupamento das respostas dos alunos, serão apontados os pontos positivos e negativos, visando assim a melhoria do AVA.

Quadro 4 - Conclusão e análise do curso

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Conclusão e análise	Avaliações	Realizar avaliações sobre conteúdos e interface	Atividades e das entregues e relatórios de frequência	Técnicos: geração de relatórios Professores: avaliação
Conclusão e análise	Atividades de encerramento	Realizar rotinas de encerramento backup e relatórios	Curso encerrado com fechamento das avaliações	Técnicos: cópias e relatórios

Fonte: Baseado do roteiro desenvolvido por Seixas *et al.* (2012).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presença massiva das (TDICs) tecnologias Digitais de informação e comunicação no dia-a-dia das pessoas é inevitável que as culturas sociais se alterem, pois a sociedade encontra novas maneiras de transmitir informações e gerar conhecimento.

De acordo com Panseri (2009), o modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calcado no ensino presencial ou remoto: será calcado na aprendizagem. Consequentemente, não será um modelo de Educação a Distância, mas, provavelmente, um modelo de Aprendizagem “Mediada pela Tecnologia”.

Assim, aprender a utilizar as (TDICs) tecnologias Digitais de informação e comunicação para mediar a educação, destacando atualmente as redes sociais e sobretudo os sistemas AVAs, será essencial para as Instituições de Ensino em todos os níveis, pois as novas gerações de estudantes estão cada vez mais conectadas a essas novidades.

Há alguns anos, essas redes sociais eram consideradas o futuro da Internet, e de fato atualmente elas representam ampla capacidade de comunicação e conexão social, que possibilita um intercâmbio de informações

em escala global. Esse volume de informações está distribuído em diversos assuntos, como notícias, curiosidades, dicas do cotidiano e também o dia-a-dia dos usuários e celebridades.

Essas redes sociais podem motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes, repositórios de objetos de aprendizagem, salas de discussões e trocar conhecimentos. Contudo, há que se levar as pessoas a refletirem sobre a importância e os ganhos que terão ao participarem de processos interativos como os proporcionados pelas TDICs.

Ressalta-se ainda que os aplicativos educacionais já implementados e disponíveis nas redes sociais, poderão ser utilizados como ferramentas de estudo pelos estudantes que acessam constantemente esses ambientes.

O crescimento do fenômeno de vídeos baseados na Web, do qual o YouTube é um ícone, juntamente com bibliografias digitalizadas na Web, onde a Nuvem e as grandes bibliotecas digitais se tornaram os mais eficientes, ampliaram o repositório de conteúdos livres que podem ser usados em EaD e outras formas de ensino. Nunca antes foi tão fácil localizar, produzir e distribuir vídeos e publicações on line. Isso abre interessantes possibilidades para o ensino, o aprendizado e o design de cursos, presenciais e à distância.

O uso do vídeo agregado a publicações digitais não devem ser negligenciados pela sua enorme capacidade de sensibilização e motivação dos alunos, neste sentido, acreditamos no seu uso eficiente agregado à pedagogia de projetos levando-se em conta uma concepção de currículo integrado, em que a utilização de vídeos, juntamente com publicações digitais, sendo esses integrados aos temas trabalhados, tornará a aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, entendemos que a linguagem do vídeo aliado a publicações digitais responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, sobretudo quando integrado ao gênero do livro didático (publicação digital) e com a linearidade das atividades da sala de aula

e da rotina escolar. Os vídeos e apostilas digitais são dinâmicos, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. Para Moran (1995):

“O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-sinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.”. (Moran, 1995, p. 2)

Portanto, essas vídeo aulas combinadas com suas respectivas publicações digitais, agregam ainda mais as vantagens do uso das (TDICs) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, pois desperta o interesse dos alunos por ser visual e ao mesmo tempo virtual. Além disto, o computador é visto pelos alunos como um instrumento lúdico. Os alunos são atraídos e até mesmo seduzidos pela tecnologia. Desta forma, a utilização das TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas em sistemas AVA adequados, pode ajudar nossos alunos a estudar e aprender em momentos de contentamento, sobretudo quando utilizados numa proposta pedagógica com espaço para o conhecimento significativo, o lúdico e o prazer. Temos portanto, o momento das proposições dos temas lúdicos, do ensino ativo. É importante lembrar que se o aluno não estiver interessado, nada adiantará o esforço do professor, a qualidade do material e as estratégias adotadas. Aprender é um processo que acontece no aluno e do qual o aluno é agente essencial.

Por outro lado, é notório que o modelo educacional brasileiro sempre foi baseado na explanação do tema; estamos acostumados com a aula no modelo de palestra, no entanto, com a rapidez do desenvolvimento das Técnicas de Informação e Comunicação isso não é mais suficiente. Todavia, esse modelo não deve ser eliminado, mas sim, complementado com outros recursos e as TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aliadas ao AVA são uma ótima alternativa para isso.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO À DISTÂNCIA. Censo do ensino à distância no Brasil 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 23 jan.2024

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO À DISTÂNCIA. Censo do ensino à distância no Brasil 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 23 fev.2024

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 fev.2024

BRASIL. MEC. *Referenciais de Qualidade na EAD*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 27 fev.2024

BARBOSA, Cláudia M. A. Mendes. A aprendizagem mediada por tecnologias de informação e comunicação, interação e cognição em perspectiva. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 20. p. 58-68, jun-jul. 2012.

BARBOSA, Rommel Melgaço (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 182p.

CARVALHO NETO. *Dimensões da qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2009. 257p. Tese (doutorado). Departamento de administração e contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHAVES, Lucimara Duarte. *Aplicação dos recursos de ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia de ensino, por meio da metodologia WebQuest em cursos de graduação em enfermagem*. Ribeirão Preto, 2013. 152p. Tese (doutorado). Escola de enfermagem. Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 2013.

DE SORDI, José Osvaldo. *Administração da informação: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 2008.

DELORS, Jacques (org). *Educação: um tesouro à descobrir*. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Martha. *Educar: a revolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022

LEARSER, Wolfrom. Mudanças estruturais para university. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 10. p. 54-63, jun-jul. 2011.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro da inteligência na era da informática*; tradução Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: 34, 1998, 203p.

LEVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2007.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs). *A educação à distância e o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. 461p.

MASSETO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp Editora, 2010.

MESSA, Wilmara Cruz. Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem: a busca por uma aprendizagem significativa. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 9. p. 1-49p., jun-jul. 2009.

MORAES, Marcelo Jorge de. *Aplicação dos recursos de ambiente virtual de aprendizagem em curso de biologia do ensino médio*. 2011. 141p. Dissertação (mestrado). Curso de Biologia. Instituto de Biociência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2000. 132p.

MORAN, J. M. “O Vídeo na Sala de Aula”, 1995.

NEVADO, R. A. *Ambientes de Aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”*. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2014

PANSERI, Arminda Amarante Cruz. *Uso das TDIC na Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora / Núcleo de Educação a Distancia. 2009. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/uso-da-tic-na-educacao/29205>>.

PEREIRA, Alice Cybis. (org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência moderna, 2007. 210p.

ROCHA, Heloísa Vieira da; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. *Design e avaliação de interfaces humano - computador*. Campinas: Unicamp, 2003. 238p.

SANCHO, Juana Maria, HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformação a educação*; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SCHLEMMER, E. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. (Orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

SCORSOLINE-COMIN, Fábio *et al.* A gestão da informação na educação a distância descrição de uma experiência de estágio. *Revista digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 138-162, jul/dez. 2009.

SEIXAS, Carlos Alberto. *Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem*, 2011. 170p. Tese (doutorado). Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011.

SEIXAS, Carlos Alberto *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v. 65, n. 4, p. 660-666, jul/ago. 2012.

SILVA, Priscila Chantal Duarte; SHILSUKA, Ricardo; MORAIS, Gustavo Rodrigues de. Estratégia de ensino aprendizagem em ambientes virtuais: estudo comparativo do ensino de língua portuguesa. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 12. p. 54-63, jun-jul. 2013.

SOMMERVILLE, Ian. *Engenharia de software*. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias de informação e comunicação na educação à distância: um estudo sobre a percepção do professor tutor na educação à distância. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 7. p. 74-83, jan-fev. 2011.

SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FATORES INTERVENIENTES NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Elias Pascoal¹
Edna Maria de Jesus²
Iran Dias Silva³

Resumo: O presente trabalho analisa os efeitos da Síndrome de Burnout no contexto do profissional da educação, suas causas e o impacto trazendo ações e atitudes negativas que resultam no adoecimento e sofrimento do trabalhador, e consequente queda na qualidade das atividades realizadas. Burnout é uma palavra de origem inglesa que quer dizer queimar-se por completo, é a sensação de “limite”, constatada inicialmente pelo psicanalista Freudenberg em 1970. É uma síndrome que vem se instalando na vida dos profissionais que têm contato direto com pessoas, que se dedica ao trabalho de forma excessiva e também, pelas mudanças contínuas. Neste trabalho buscou-se contribuir para prevenção dos seus principais efeitos no ambiente profissional dos educadores. Essa síndrome tem sido um problema social e relevante, pois, não ameaça somente o bem estar do indivíduo, mas todos que estão a sua volta em especial à organização das suas atividades extraprofissionais.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Esgotamento Profissional dos Educadores. Prevenção.

¹ Graduado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação pela PUC-GO. Professor da Seduc/GO. Coordenador e professor do curso de Pedagogia do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup. Coordenador Institucional do Pibid IAESup. E-mail: eliaspascoal@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela UFG. Mestra e Doutora em Educação pela PUC/GO. Professora da Seduc/GO. Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Unialfa. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia.

BURNOUT'S SYNDROME IN PROFESSIONAL OF EDUCATION: EDUCATIONAL FACTORS INVOLVED IN THE EVERYDAY

Abstract: This study assays the effects of Burnout's Syndrome in workplace of the professional of education, yours causes and impact that bringing negative actions and attitudes that result in illness and suffering worker and the consequent decline in the quality of the activities performed. Burnout is a word of English origin which means burn up completely, is the sense of "limit", initially confirmed by psychoanalyst Freudenberger in 1970. It's a syndrome that has been installing in the lives of professionals who have direct contact with people who are dedicated to work excessively and also by continuous changes. This study seeks to prevent the main effects on the environment of professional educators. This syndrome has been a social problem, because it threatens the welfare of the individual and those around him, in special his activities outside the professional.

Keywords: Burnout's Syndrome. Professional Burnout of Educators. Prevention.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Burnout se tornou um tema investigado amplamente no âmbito da psicologia organizacional, tendo sua definição e escopo objetos de um debate científico e político internacional, sendo Herbert J. Freudenberger, um dos fundadores do conceito e que desempenhou um papel importante nos estudos sobre o burnout, que para alguns pesquisadores, é uma das "doenças" que mais traz transtornos ao profissional. Codo (1999) atenta que essa Síndrome é visada como a "**Síndrome da Desistência**". Mediante as questões da problemática e a forma de trabalho que se desempenha no contexto atual, de grande competitividade e desmedidas exigências, acarreta na vida do profissional fardo de maior empenho e dedicação. Esse nível de exigências atrelado aos trabalhadores faz com que eles atinjam grande nível de estresse, esgotamento físico, mental e emocional, bem acima das suas capacidades potenciais.

O objetivo desse trabalho constitui-se na tentativa de analisar os aspectos relacionados à Síndrome de Burnout, levantando os motivos que têm levado os profissionais da educação a adquirir esta síndrome. Também, buscou-se identificar fatores relevantes para seu desenvolvimento,

suas consequências para o indivíduo e para sua respectiva organização. Ressalta-se que, em decorrência das características de trabalho que se desempenha nos dias de hoje, ela surge como consequência em forma de comportamentos negativos, que refletem nas condições do trabalho e na vida do profissional.

O interesse pela temática surgiu a partir da observação de fatores de estresse percebidos nas ações dos professores em relação aos desafios do dia a dia de seu trabalho, principalmente pela falta de reconhecimento, mau comportamento dos alunos, excesso de carga horária, dentre outros. Infelizmente, trata-se de uma situação recorrente, pois os profissionais que manifestam Burnout privam-se do seu meio social e enxergam tudo a sua volta como problema, enfim, um esgotamento e cansaço de forma generalizada.

Sabe-se que essa Síndrome costuma aparecer em profissionais que têm contato direto com outras pessoas e estão expostas a uma sobrecarga de trabalho. Vários estudos têm demonstrado que o Burnout recai principalmente sobre profissionais que são responsáveis pelo desenvolvimento ou cuidado de outros, a exemplo dos médicos e dos educadores.

Burnout, no professor, manifesta com indicativos como: a baixa auto-estima, a insegurança, a necessidade de reconhecimento e a depressão. Também se apresenta em forma de falta de interesse, de motivação e emoção, possivelmente ocasionada pelo fato de não ter um modo de vida saudável e/ou “adequado”, demonstrado, dentre outras coisas, pela chegada tardia à aula e desencanto pela profissão.

Sendo assim, percebe-se que, quando o trabalho é desprovido de satisfação e significação, determina no profissional da educação grande sofrimento, mas uma vez, identificado e recebendo enfrentamento necessário, poderá ser totalmente superado, pois, o fato da síndrome não ser tão explorada em estudos, certamente aponta para a falta de conhecimento sobre a mesma. É de suma importância que estes profissionais estejam atentos às mudanças de comportamento, a fim de diagnosticar precocemente e os cuidados necessários sejam tomados.

A metodologia utilizada neste artigo foi pesquisa bibliográfica baseada em diversos autores, que abordam de forma clara a especificidade e os

danos da Síndrome de Burnout, no âmbito educacional, dentre eles: Codo (1999); Benevides-Pereira (2002); Cerezer e Outeiral (2011); Lipp (2005); Perrenoud (1993) e, Arroyo (2011).

O presente artigo está estruturado em três tópicos, sendo: “profissionais da educação e seu contexto laboral; Síndrome de Burnout: conceitos e causas; o impacto da Síndrome de Burnout no contexto educacional”, balizados em dados obtidos em teorias que fundamentam as pesquisas, e, por fim, considerações acerca dos estudos estabelecidos.

Espera-se que este trabalho venha contribuir com novas reflexões da abordagem sobre o Burnout, que se torna cada vez mais relevante e presente na vida do profissional, em especial o educador. Tem-se a consciência de que uma temática tão abrangente e com múltiplas interpretações não se esgota num pequeno trabalho como este, mas certamente outros aprofundamentos se seguirão, inclusive com dados que hoje não estão registrados nem mesmo nos órgãos de representação classista, seja por falta de uma pesquisa específica ou mesmo pela falta de diagnósticos mais precisos sobre a Síndrome de Burnout, como principal fator dos afastamentos dos docentes da sala de aula. Contudo, o primeiro passo está dado.

1. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SEU CONTEXTO LABORAL

A atividade docente tem sido marcada por vários desafios significativos para a existência da pedagogia e os reflexos constantes para o mundo do trabalho. E isso mostra cada vez mais o fato de que o campo pedagógico ocupa estudos sistemáticos das práticas educativas, que envolvem toda sociedade e é entendida como uma construção social. O docente, além de suas atividades do dia a dia, assume várias funções que são, muitas vezes, submissas às novas regras da própria instituição. Essa condição, decorrente dessa peça de “teatro”, e as exigências “jogadas” ao professor, alimentam cada vez mais os problemas de saúde física e mental, inseridos na vida desses profissionais.

O ofício de professor tem atravessado um dos seus piores momentos, pois o mestre de tempos atrás, visto como uma figura profissional e peça

chave para a sociedade, hoje passou a ser visto como o profissional que busca sua identidade, sua valorização e reconhecimento social do seu trabalho.

Com o estudo, percebe-se as muitas características do trabalho docente nos dias de hoje, pois estão associados aos fatores geradores de problemas como: desgaste físico e mental. Cerezer e Outeiral (2011) argumentam que ensinar é um fator altamente estressante que demanda um grande desempenho desses profissionais.

A responsabilidade pedagógica faz de todos os professores verdadeiros ícones da resistência, pois o atual momento não permite vivenciar um trabalho significativo e prazeroso. Essa situação provoca no professor sentimentos de fracasso, impotência, desinteresse, cansaço e estresse, levantando sempre a questão de que se deve ou não permanecer na profissão. Muitos professores, em algum momento da sua carreira, já tiveram o sentimento de desistência, fragilidade e desilusão quando buscaram uma saída “sensacional”, afastando-se do contato com os alunos.

Nesse sentido, Esteve (1999, p. 31-32) compreende que:

Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos [...]. A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal estar, cansaço, desconcerto.

É possível perceber que o papel do professor vem sofrendo intensas transformações e, por este motivo, atualmente, já não se deseja mais dar o “luxo” de ser educador, uma vez que o próprio contexto social vem exigindo mais do que um mero ensino dos conteúdos programáticos, pois se tem expectativa de uma educação global, que pressuponha aquisição de habilidades, criatividade entre outros.

Para Arroyo (2011), a imagem do professor não é única e que a educação não tem fronteiras. Portanto, a realidade assistida íntima, a cada dia que passa, o educador a um saber contínuo e consistente para as diferentes questões que emergem nesse campo e que, sem dúvida, interferem no processo de ensino e de aprendizagem de todos os envolvidos.

Segundo Lipp (2005), o trabalho do educador na escola, no exercício de sua profissão, não se limita às coisas prontas, mas, sim, constitui-se num espaço de relações com os colegas de profissão, crianças, adolescentes, famílias e com o conhecimento. A escola é o espaço em que o educador concretiza suas atividades profissionais, onde ocorrem problemas e dificuldades, mas, nos dias atuais, não é mais um lugar “equilibrado” e quieto, se é que foi algum dia. Com frequência, os noticiários publicam, com assombro, o que se passa por lá, como: violência, agressões verbais, físicas e grande precariedade nas condições de trabalho, situação que também leva os profissionais ao adoecimento.

Arroyo (2011) afirma que o educador deve estar sempre atento às suas responsabilidades, em especial o ato educacional, deve aprender a lidar com situações de conflitos que são frequentes na sala de aula, e, por vezes, fazendo surgir hostilidade na relação professor-aluno.

Sabe-se que o professor tem papel relevante na socialização do indivíduo e desempenha uma tarefa profissional extremamente complexa, o que, exige desprendimento e dedicação do mesmo, além das constantes e necessárias mudanças que podem causar grande mal estar. Essas mudanças estão cada vez mais presentes no dia a dia desses trabalhadores, sobrecarregando-os e culminando na Síndrome de Burnout. São vários os sintomas que podem causar a síndrome, pois o professor não pertence a um grupo homogêneo, ao contrário disso, este é colocado dentro de uma categorização que possibilita diferentes funções e atribuições, fazendo com que o trabalho desenvolvido pelo educador enfrente desafios com frequência.

Perrenoud (1993) descreve o trabalho do docente como uma profissão estressante e uma função intelectual que exige inovações constantes. Para isso, é preciso estar apto a enfrentar os novos desafios, para que este profissional não seja assistente de uma desprofissionalização do seu trabalho. Por esta razão, o sucesso do processo educativo jamais estará “seguro” e sempre haverá conflitos, pois as escolas e faculdades vivem hoje uma grave crise, consequentemente, pela mesma problemática que o professor vem enfrentando as inúmeras transformações. Assim, é necessário que o professor busque meios e estratégias que ultrapassem seus próprios limites.

Ainda segundo Perrenoud (1993, p. 9):

No campo profissional da atualidade, as pessoas devem passar por esse novo tipo de formação para se adaptar às novas exigências. Uma das principais exigências do profissional é a flexibilidade para múltiplas funções desse novo mercado, para o mundo do trabalho.

Entende-se que o mundo “contemporâneo” se implica num rápido processo de mudanças, e essas transformações “instantâneas”, nos últimos anos, vêm causando grande impacto na vida do trabalhador, pois tal mudança determina no mesmo um perfil flexível que requer habilidade, criatividade, reestruturação, competência e capacidade de promover resultados para enfrentar o mercado de trabalho.

Para Cerezer e Outeiral (2011), as mudanças ocorridas no dia a dia do professor, principalmente na relação professor-aluno, vêm desencadeando grande desconforto no educador, assim como as exigências das escolas sem a mínima preocupação com a qualidade de vida destes profissionais, e também causam grande estresse na vida dos mesmos que tem contato com outras pessoas. Além disso, os professores têm um desafio constante em manter o controle da sala de aula, não têm limites dos seus horários de trabalho, pois grande parte dos trabalhos é levado para casa e, nessa pressão contínua, dificilmente o educador se “desliga” do seu contexto de trabalho.

Há um deslocamento do perfil das doenças relacionadas ao trabalho, destacando-se na atualidade, doenças como Síndrome de Burnout e outras ligadas ao estresse, dentre outras. Codo (1999, p. 63) afirma: “Se o profissional não tratar da saúde quando acometido, realmente o Burnout pode levar à desistência, levando, assim, também a educação à falência.”.

Assim, o trabalho do educador vai perdendo seu brilho e este sua realização profissional. As maneiras de afastamento que, a princípio, se faz utilizar para não se confrontar com situações indesejadas, passam a distanciar o profissional das relações interpessoais e dos resultados da sua profissão. O Burnout em professores não é definido somente pelo caráter obscuro de seu cargo, mas, exclusivamente, pela forma como o trabalho é

planejado, como a instituição de ensino trata seus professores e como eles percebem este tratamento. Um melhor entendimento sobre essa síndrome será destacado no tópico a seguir.

2. A SÍNDROME DE BURNOUT: CONCEITO E CAUSAS

O Burnout é uma síndrome que sobrevém de um esgotamento físico e mental, é uma realidade vivida que não determina classe social, região ou país. Burnout, é a perda de energia, é uma “doença” na qual o profissional perde o desejo, sentido da sua relação com o trabalho. Afeta, principalmente, profissionais envolvidos com as instituições de ensino e de saúde. Para entender melhor essa síndrome, faz-se necessário realizar exames específicos, buscando origens que a circundam. É importante ressaltar que o portador da Síndrome de Burnout busca, na maioria das vezes sem sucesso, recursos e estratégias para lidar com o problema.

Essa Síndrome está cada vez mais presente na vida de profissionais e vem desencadeando diversos fatores que interferem no cotidiano dos mesmos, tendo como protagonista o educador. Devido ao aumento das responsabilidades de forma excessiva no trabalho, relação professor-aluno, trabalho não “valorizado”, destaca-se um “novo” enfrentamento de grande sobrecarga e talvez, por essa razão, cause estranho e negativo comportamento profissional. Esteve (1999, p. 63) afirma que “Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores, supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais, que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento”.

A Síndrome de Burnout é conceituada por alguns autores de forma muito extensa. A síndrome é entendida por Lipp (2005), como um nível de estresse ocupacional vinculado às situações do trabalho desempenhado pelo profissional. Benevides-Pereira (2002) define a síndrome de Burnout como uma exaustão emocional, considerando grande ausência de entusiasmo, não tendo energia para realização das suas atividades. Codo (1999) afirma que o Burnout é a “Síndrome da desistência”, pois o profissional torna-se incapaz nas suas relações profissionais, evidencia um sentimento de fracasso.

Diante da visão dos autores, o Burnout é uma “desistência” de quem convive com situações de trabalho que não tem mais força para enfrentar, mas que também não pode resistir. Os profissionais da Educação representam a maior e mais complexa força de trabalho na instituição.

Para Cerezer e Outeiral (2011), ser professor é uma tarefa nada fácil. Educar é uma missão de tamanha responsabilidade, é a área que mais expõe o profissional em ambientes de enfrentamento e exigência de trabalho. Diante de todo enfrentamento, torna-se por vezes inviável o trabalho do educador. Entende-se sala de aula como encontro entre educador e educando, ambiente onde o foco é a transferência, ensinamentos e aprendizagens. O educador que adquire o Burnout exerce uma frialdade perante seus alunos e deixa a desejar o seu processo de ensino-aprendizagem. Tal situação é desgastante, tornando-o incapaz nas suas relações interpessoais e profissionais.

É preocupante o fenômeno no que diz respeito à Síndrome, pois os efeitos são grandes tanto para a instituição quanto para o profissional. O desempenho no trabalho reduz a qualidade de produção, aumenta os erros, compromete a eficiência e causa problemas de relacionamentos, tanto com a equipe quanto com os familiares. Consequentemente, os problemas de saúde do trabalhador cada vez mais se agravam.

Confrontado com esses agentes estressantes que podem causar a Síndrome de Burnout, o professor vai levando suas atribuições educacionais de forma insignificativa, muitas vezes com pouca ou nenhuma oportunidade de apoio por parte da escola. Dependendo da administração da escola, o professor pode não ter voz ativa na tomada de decisões e isso pode afetá-lo emocionalmente, levando ao fracasso de seus alunos. A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem e não se pode desvinculá-la. Isso traz a ideia da relação interpessoal de ambos. Transferir conhecimento é a atividade da qual o professor utiliza seus procedimentos adequados. Para Lipp (2005), o papel do professor parece não existir de forma independente, está sempre vinculado ao do aluno. Muitos professores reagem de maneiras diferentes aos mais variados fatores, que os levam ao adoecimento, contudo, está na relação aluno-professor a maior nascente de oportunidade para o aparecimento das doenças. O desajuste desta rela-

ção diz respeito não só ao bem-estar do professor, mas também a profissão e a aprendizagem dos alunos, tanto que, “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, do profissional competência capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.” (Nóvoa, 1995, p. 38).

O educador vem enfrentando as grandes diversidades do dia a dia do seu trabalho. São expectadores dessa situação e o interessante dessa relação é que buscam equilíbrio frente ao exercício da docência. Enfim, é dar conta das pressões no campo educacional.

Segundo Maslach e Leiter (1997), os profissionais que estão neste processo de desgaste estão sujeitos a deixar o emprego, ou seja, distanciar-se da sua realidade. Esses profissionais investem menos em qualidade, tempo e energia no trabalho, fazendo somente o que é absolutamente necessário e faltam com mais frequência. Além de trabalharem menos, não trabalham tão bem. Trabalho de excelente qualidade requer tempo e esforço, criatividade e compromisso, mas o indivíduo desgastado já não está disposto a oferecer isto espontaneamente. A queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste. França (1999, p. 31) define o desgaste relacionado ao trabalho da seguinte forma:

As situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador as suas necessidades de realização pessoal e profissional, e/ou a sua saúde física e mental, prejudicando esta com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que não contém recursos adequados para enfrentar tais situações.

Entende-se que a demanda do dia a dia do profissional, em especial o educador, o nível de desgaste, estresse, frieza perante os alunos e do corpo docente, são fatores preocupantes que excedem as demandas do profissional, destacando um choque entre o indivíduo e o trabalho. Assim, os docentes formam uma categoria exposta aos riscos psicossociais. Estes se defrontam com agentes desencadeantes de estresses próprios da organização acadêmica e escolar, e com situações nas quais se

desequilibram as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho diário.

Codo (1999) ressalta que os profissionais que se envolvem afetivamente geram grande desgaste e, num extremo, desistem por não aguentar mais e terminam contraindo o Burnout. Segundo o autor, o profissional termina envolvido em:

- Exaustão Emocional: estado em que o trabalhador percebe que não dá conta de si mesmo a nível afetivo e constata-se esgotamento de energia e recursos próprios em decorrência dos problemas contínuos.
- Despersonalização: gera sentimentos e atitudes negativas, rigidez afetiva, causando uma “coisificação” da relação.
- Falta de envolvimento pessoal no trabalho: negatividade em relação ao trabalho, afetando a execução das suas atividades e a relação com as pessoas.

Vale lembrar que os fatores citados acima devem ser analisados separadamente. A combinação do nível de cada um se obtém o nível do Burnout. O que as pesquisas vêm mostrando é que o Burnout ocorre em profissionais altamente empenhados, que reagem ao estresse laboral, trabalhando ainda mais até entrar em colapso.

Conforme Lipp (2005), o Burnout é considerado não somente um fator isolado, mas um risco ocupacional significativo que acaba se espalhando. Lipp (2005) ainda alerta que a relação entre colegas e a instituição devem ser compreendidas para que não haja desgaste, pois o ambiente do trabalho também favorece o agravamento dos problemas de saúde, causando a Síndrome. Observa-se que o profissional com estresse absorve uma reação emocional e física do organismo frente às situações que desequilibram e isso acontece quando o profissional necessita enfrentar situações irritantes.

Lipp (2005) atenta que há um sofrimento de estresse no cotidiano do profissional que adquire o Burnout. Frequentemente, aparece ausência de atitudes e características que podem alertar que este profissional é um “candidato” a caminhar em direção à síndrome. Os sinais são falta de: alegria, entusiasmo, autoconfiança, tolerância, organização, humor, ideias criati-

vas, confiança nos outros, prazer e satisfação. Outros ainda podem apresentar sintomas como: doenças crônicas, hipertensão e dores de cabeça frequentes. Com esses fatores, a baixa realização profissional faz com que as pessoas se sintam infelizes e totalmente insatisfeitas com seu desenvolvimento no trabalho, levando à perda da relação interpessoal. É importante lembrar que a Síndrome de Burnout, na maioria das vezes, não é identificada pelo profissional. Ele não consegue enxergar no trabalho a origem do esgotamento físico e mental e, muito menos, reconhece que está doente e que precisa de ajuda. Conforme Benevides-Pereira (2001, p. 32-33) os sintomas associados ao Burnout são:

Psicossomáticos: enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrites e úlceras; diarreias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais, alergias, suspensão do ciclo menstrual nas mulheres; Defensivos: negação das emoções, ironia, atenção seletiva, hostilidade, apatia e desconfiança; Comportamentais: absenteísmo, isolamento, violência, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor, comportamento de risco; Emocionais: impaciência, distanciamento afetivo, sentimento de solidão, sentimento de alienação, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimento de impotência, desejo de abandonar o emprego, decréscimo do rendimento de trabalho, baixa autoestima, dúvidas de sua própria capacidade e sentimento de onipotência.

Conforme a citação acima, o professor está, atualmente, exposto a esses diversos fatores de estresse, os quais muitas vezes não conseguem identificar, e passa a utilizar estratégias sem sucesso, causando-lhe ainda maior mal-estar. Neste pormenor, Esteve (1999, p. 12) salienta que: “A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. Assim, sem um diagnóstico mais clarificado, o contexto desta síndrome vai se complexificando.

Frente a essas questões, fica claro que o Burnout é o nome da “dor” de um profissional da educação, pois essa síndrome é um problema de saúde mental que pode levar a educação à falência, fazendo-se necessário

reconhecimento de extrema urgência de políticas públicas para sua prevenção, seu diagnóstico e tratamento. Assim, é importante lembrar que o Burnout é configurado de vários elementos que vão apontando e impactando na vida do profissional de maneira silenciosa. Quando não diagnosticada, os resultados são significativos, levando grandes prejuízos aos profissionais.

3. O IMPACTO DA SÍNDROME DE BURNOUT NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo dos anos o professor e a escola vêm sendo estudados por alguns autores, pois sofrem excessivas mudanças, o que reflete no campo educacional, trazendo grande exigência de qualidade e produtividade. E essas modificações têm sido impostas de forma extremada, acarretando ao educador problemas físico, mental e emocional.

O papel do educador é extremamente estressante, porque são comuns as jornadas de trabalho muito extensas, pouco descanso, refeições rápidas e em lugares desconfortáveis. A luta começa logo pela manhã, podendo ser estendido sem limite de horas, em função da jornada de trabalho. Na correria os horários ficam em desordem, perdem-se horas de sono, alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho não é reconhecido e tão pouco valorizado, é uma fonte de ameaças à integridade física ou psíquica e acaba por determinar sofrimento ao professor.

Com a exigência no mercado de trabalho é comum ouvir o indivíduo dizer, em seus locais de trabalho, em suas casas ou no âmbito social, que estão estressados e cansados e que gostariam de fazer algo diferente ou tirar férias prolongadas. Pois, frente os fatores considerados estressantes, em se tratando do campo educacional, o educador utiliza muitas vezes recurso próprio para reduzir o impacto do estresse, geralmente sem sucesso. Codo (1999) argumenta que no passado dizer “eu sou professor” era orgulho e trazia ao profissional uma identidade carregada de prazer e satisfação. A valorização da profissão remetia ao importante papel atribuído à educação e meio social. E, quando o esgotamento, estresse, entre outros ultra-

passa os níveis do trabalho, o profissional adquire a Síndrome de Burnout, que interfere negativamente no nível institucional e pessoal.

A Síndrome de Burnout é o extremo da relação trabalho-profissional, em especial no âmbito educacional. O educador vive uma contínua pressão que afeta seu desempenho, levando a um desgaste físico e mental. O docente, em geral, ocupa lugar essencial no processo social, realiza atividades interpessoais, dedica-se no ensino-aprendizado dos alunos e, para isso, é necessário submeter-se como qualquer outro trabalhador às organizações e condições de trabalho do local onde leciona.

Segundo Codo (1999) o nível de esgotamento em grande proporção já é algo preocupante e pode desencadear a Síndrome de Burnout. Claro que existem outras fontes para essa síndrome. Trabalhar por longos períodos submetidos a tal condição traz sérias consequências para o trabalho e para o educador, pois o meio educacional precisa das boas condições desse profissional para que as aprendizagens ocorram com qualidade. Vive-se diante de um conflito estrutural do trabalho do professor. Evidencia-se que a pessoa com o Burnout se afasta “totalmente” da sua realidade e torna-se inconsciente dos seus atos, atitudes, sentimentos e emoções. Termina responsabilizando os outros dos danos sofridos e enfrentados na profissão e, tudo relacionado ao trabalho, é visto de forma negativa, conforme Codo:

Isso acrescido de uma grande irritabilidade por parte do profissional, este quadro torna qualquer processo ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado, o professor tornar-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional (Codo, 1999, p. 31).

Desse modo, é possível afirmar que o Burnout traz grande mal ao educador, atrapalhando sua condição e qualidade de vida no trabalho. O sentimento de impotência, culpa, frustração, decepção, desilusão e a perda de sentido da vida levam a um ato vicioso que, se não for diagnosticado e tratado de forma adequada, as pessoas, as escolas e as instituições envolvidas nesse meio, podem adoecer, ou melhor, dizendo, já estão adoecidas, conforme estudos já realizados.

Os desafios que o campo educacional vem enfrentando afeta diretamente o educador, porque, ser submetido a esse impasse, parece insolúvel. A educação está entre as profissões em que a demanda cresce mais e mais, pois do educador se exige muito e essa cobrança, inserida pouco a pouco, o profissional entra em Burnout. Em suma, o educador com Burnout não responde à demanda do trabalho e geralmente se encontra irritado. O profissional precisa ter medidas conscientes e habilidade para lidar com essas exigências, pois essa síndrome é extremamente preocupante, na medida em que afeta significativamente a prática do docente no que diz respeito à relação professor-aluno.

Para Maslach e Leiter (1999), Burnout leva as empresas e seus profissionais às severas consequências de deterioração do desempenho das suas atividades. É importante levar em consideração o lado humano de qualquer tarefa e não apenas olhar para esses profissionais como se fossem máquinas de produção. Dessa forma, os prejuízos são agravantes tanto para o profissional quanto para o ambiente de trabalho. Quando o âmbito educacional “beneficia” o Burnout, nota-se grande rotatividade de profissionais dentro dessas instituições, ausência da produtividade dos mesmos e a falta de empenho para tal situação.

Segundo Codo (1999), educar é uma profissão de fé, profissão que visa admiração, uma atuação quase que divina, pois nela transformam-se e formam indivíduos e os limites são infinitos, mas esse vislumbre pode levar o profissional a um inferno pessoal. Na consciência de suas limitações, o profissional muitas vezes percebe que suas metas não podem ser almejadas e tão pouco cumpridas, gerando a implacável dor de sofrimento interno, ao perceber nitidamente suas limitações no trabalho. Nota-se grande mudança no ensino, na escola e professor, pois essa transformação impulsionou grandes exigências no profissional, que precisa responder às expectativas do “novo” e esse desafio crava no profissional a sensação de esgotamento total.

Portanto, Burnout é um processo que segue e tem origem no esgotamento, resultante das demandas excessivas produzidas pelo contato com outras pessoas, ocorrendo a despersonalização. Ainda nessa linha de raciocínio, o professor trabalha com aprendizagens, aspecto vivido hoje como

sofrimento. O professor, no seu papel de educador, não investe somente energia física ao realizar seu trabalho em sala de aula, seu processo envolve alegria, sonhos e insatisfações, situação na qual os professores precisam estar sempre em equilíbrio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o professor vem enfrentando grandes desafios no que diz respeito à sua profissão, com jornadas excessivas de trabalho, o que compromete a qualidade de vida e, consequentemente, aumentam as possibilidades para o surgimento de uma gama de doenças, inclusive mentais, como a Síndrome de Burnout. Com a síndrome, tem-se um profissional desgastado pelo desânimo, com suas vontades totalmente reduzidas nas suas atividades. É uma “doença” que se desenvolve de forma lenta, sem que a pessoa perceba.

Durante toda pesquisa, os resultados mostram que a Síndrome de Burnout é desencadeada por vários fatores diretamente relacionados ao trabalho. É importante lembrar que o trabalho faz parte da vida do homem e é dele que o indivíduo busca sua identidade como pessoa e como profissional. O professor envolvido excessivamente está vinculado à cobrança, à produtividade e a um elevado grau de desgaste na relação interpessoal, o que ocasiona um trabalho que perde sua essência e seu caráter de realização profissional.

Afirma-se que o professor necessita de mais atenção, enfrenta grande números de adversidades, lida com um público extremamente diversificado, cada um com suas particularidades, uma vez que o educador precisa ser valorizado no ambiente de trabalho. É preciso que haja um gerenciamento em relação ao bem-estar do educador, pois o conflito vindo das atividades inseridas na profissão, exige certo cuidado. Este é configurado em dois canais: o afetivo e racional do trabalhador. Quando o ambiente do trabalho se dá de forma conturbada e rígida, o resultado será um desajuste, uma incompatibilidade entre o educador e o processo de trabalho, abrindo a possibilidade para descompensação da saúde mental.

Portanto, o profissional necessita compreender e apropriar-se dos meios nos quais está envolvido no seu trabalho cotidiano e atentar-se aos fatores de tensão emocional e mental, pois o sentimento de impotência e constante pressão são fontes geradoras da dor em um profissional com Burnout.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel A. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos*. Maringá, Eduem, 2001.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CODO, Wanderley (Org.). *Educação: Carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar a falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo. EDUSC, 1999.

FRANÇA, A. C. L. *Stress e Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. *Autoridade e mal-estar do educador*. São Paulo: Zangodoni, 2011.

LIPP, Marilda Novaes (Org.). *Stress do professor*. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

MASLASCH, C.; SCHAUFELI, W.; LEITER, M. P. *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas-SP: Papirus, 1999.

NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: APRENDIZAGENS E EMOÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

José Xavier Rodovalho¹

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre a representação cultural histórica da subjetividade desenvolvida nos últimos vinte anos, segundo González Rey (2007, 2009), visando investigar a educação e a subjetividade do sujeito que cursa o ensino superior na modalidade a distância (EaD), que integra emoções vivenciadas por ele e produz novas emoções que vão apresentando ações ou atividades diferenciadas, complexas e subjetivas. Por tratar-se de parte da pesquisa realizada no programa de Doutorado em Psicologia na PUC Goiás, a metodologia, *a priori*, pautou-se em pesquisas bibliográficas, numa abordagem qualitativa e exploratória. Os resultados indicam que as necessidades estão envolvidas com as emoções, com os sentidos subjetivos diversos, dependendo da experiência do sujeito, pois as necessidades atuais poderão interferir na qualidade do surgimento de novas necessidades.

Palavras-chave: Educação. Subjetividade. Emoções.

EDUCATION AND SUBJECTIVITY: LEARNING AND EMOTIONS IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This article seeks to reflect on the historical cultural representation of subjectivity developed in the last twenty years, according to González Rey (2007, 2009), aiming to investigate the education and subjectivity of the subject who pursues higher education in the distance learning modality (EaD), which integrates emotions experienced by him or her and produces new emotions that present different, complex and subjective actions or activities. As it is part of the research carried out in the Doctorate program in Psychology at PUC Goiás, the methodology, *a priori*, was based on bibliographical research, in a qualitative and

¹ Pedagogo (UniEvangélica), Mestre em Educação (PUC-Go) e Doutor em Psicologia (PUC-Go). Professor da rede pública de ensino do Estado de Goiás e mantenedor da Faculdade Dinâmica.

exploratory approach. The results indicate that needs are involved with emotions, with different subjective meanings, depending on the subject's experience, as current needs may interfere with the quality of the emergence of new needs.

Keywords: Education. Subjectivity. Emotions.

1. A PRODUÇÃO HUMANA NA SUBJETIVIDADE

A teoria da subjetividade favorece a possibilidade de termos uma compreensão diferenciada desses estudantes. González Rey (2008) propõe, nessa teoria, canais interpretativos que possam apresentar a singularidade da pessoa ou do indivíduo. Desse modo, visa demonstrar um modelo de inteligibilidade para compreender elementos importantes no processo estudado, demonstrando a subjetividade em seu aspecto interpretativo em que o pesquisador explica a realidade subjetiva produzida pelos indivíduos ou pessoas. Para tal, a subjetividade vai além de categorizar a pessoa ou indivíduo pelo fato de não existir nenhuma forma de padronizar o ser humano, já que diversos aspectos o diferenciam do outro, não sendo possível realizar essa comparação ou compreender o indivíduo o enquadrando em esquemas já prontos e estabelecidos no meio científico. Visualizando um olhar diferenciado para este novo estudo, não seria diferente pensar sobre a subjetividade de outro prisma.

Para González Rey (2013, p. 12) a partir do momento que a Psicologia e as demais ciências sociais compreendem o tema subjetividade como algo dinâmico e da produção humana, esse pensamento se distancia de um conhecimento padronizado e com predições, dominado pelas formas de poder e de ordem da sociedade ocidental, de modo que a subjetividade é uma produção humana a partir das experiências específicas de cada indivíduo. Não é algo interno ou externo ao sujeito, mas sim algo formado na dinâmica de suas vivências, que favorecerá a cada um de forma diferenciada a ser crítico e autônomo, capaz de gerar novas práticas (González Rey, 2007, 2009). Nesta vertente podemos compreender que a teoria da subjetividade enfatiza o caráter autônomo, criativo e singular do ser humano, não tendo a preocupação de enquadrá-lo em uma determinada categoria ou padrão.

Segundo González Rey (2007, 2013), a subjetividade transporta o pesquisador para uma dimensão diferenciada de outras teorias das pesquisas sociais, proporcionando um estudo mais livre das amarras da categorização e de algo estabelecido pelo meio científico proposto. Sendo assim, a subjetividade é gerada por meio das práticas culturais na sociedade de acordo com o entendimento das representações, valores e crenças vivenciadas no cotidiano. Portanto, percebemos que a autoria supracitada não aceita a ideia de que a subjetividade é um “mero epifenômeno das práticas discursivas dos indivíduos na sociedade”, a partir do momento que considera o indivíduo ou pessoa como complexo e multicausal, sem categorizá-lo ou categorizá-la. O autor faz uma crítica ao reducionismo social quando menciona que os aspectos estudados pela Psicologia na compreensão do desenvolvimento do ser humano são envolvidos por padrões e objetividades valorizados pela ciência tradicional.

A representação cultural histórica da subjetividade desenvolvida nos últimos vinte anos, segundo González Rey (2007, 2009) reconhece aspectos simbólicos, sendo as dimensões cultural e social essenciais nesse processo de desenvolvimento pelo qual as ciências valorizam a objetividade. É uma alternativa na compreensão de um marco conceitual que permita incorporar a dimensão subjetiva da análise das questões de homem complexo e dinâmico, sendo ela considerada qualitativa em sua investigação da produção do ser humano inserido em uma rede de diversidade dos aspectos que influenciam e são influenciados, de forma direta e indireta (González Rey, 2013). Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano, seja na aprendizagem ou em demais dimensões da vida, de acordo com a teoria da subjetividade, não é linear e previsível a partir do momento que existe a interação humana na sociedade.

Assim, ao interagir com o outro, o indivíduo se depara com padrões e controles sociais que exercem uma grande influência, impedindo que o sujeito expresse todos os seus desejos e emoções. É nesse encontro com o outro que ocorre a produção de novas subjetividades que formam uma rede no desenvolvimento de sua vida (González Rey, 2000). Essas interações em diversos espaços sociais proporcionam a esse indivíduo um olhar

crítico das questões que o rodeiam no dia a dia, que justifica a afirmativa de González Rey (2009) quando enfatiza sobre a importância dispensada à subjetividade na qual favorece a compreensão do sujeito como ser singular, crítico e atuante, capaz de apresentar novas práticas frente às formas de subjetividade social dominantes nos diferentes espaços em que atua. Nessa perspectiva, percebemos que o cotidiano das pessoas é analisado a partir de uma visão de produções humanas interligadas a diversos fatores indissociáveis, tanto ao próprio sujeito quanto à sociedade como um todo, de forma ampla e recursiva, existindo uma grande influência dos aspectos culturais e históricos nas práticas dos indivíduos.

Com isso, a subjetividade do sujeito relacionada com o meio no qual está inserido dependerá do momento, local e contexto para produzir as suas subjetividades (González Rey, 1982). O autor supracitado ainda pontua que a teoria da subjetividade compreende o ser humano envolvido na sociedade já que ele é produto e produtor da mesma, e suas produções nada mais são que produções adquiridas em suas vivências com o outro, construindo a sociedade de forma única e dinâmica. González Rey (2011, 2013), ao definir a pessoa como parte da subjetividade, menciona a capacidade da mesma produzir subjetividades no contexto em que está inserida, proporcionando diversas práticas envolvidas por sentidos subjetivos gerados por suas experiências na vida.

E para tornar-se sujeito de si, é importante se distanciar dos padrões sociais para criar novas alternativas de forma qualitativa de sentidos subjetivos. Mas esse percurso, na maioria das vezes, se torna difícil, a partir do momento que existe de um lado os padrões impostos pela sociedade e que não coincidem com a espontaneidade, criatividade e desejos do indivíduo (González Rey, 2009). Diante do exposto notamos que, em relação aos estudantes da EaD, quando os mesmos interagirem um com o outro em salas virtuais, produzem sentidos subjetivos diversos em suas formas de pensar e sentir, o que os levam à constituição do próprio eu através de suas experiências sociais.

2. AS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAL E SOCIAL

Para González Rey (2000, 2009) a subjetividade pode ser individual e social, sendo ela percebidas através das suas práticas na sociedade, não existindo forma de separá-la, mas sim de compreendê-la numa só dinâmica. Dessa forma, não devemos observar o indivíduo destituído de seu desenvolvimento social e histórico, mas sim percebê-lo com suas vivências, emoções, conhecimentos e percepções no percurso de sua vida e em diversos espaços sociais (González Rey, 2013). Esse conceito já apresenta o fator emoção como mola propulsora das produções subjetivas, aspecto considerado fundamental em todas as ações e pensamentos enquanto ser social e definidor para projetos futuros. “A condição de sujeito social expressa a capacidade de uma unidade de integração social, de orientar-se intencionalmente em face de objetivos definidos por seus próprios interesses, os que em uma fase madura de seu desenvolvimento devem concretizar-se em um projeto” (González Rey, 1993, p. 166).

González Rey (2007) ainda reforça que subjetividade social representa as produções subjetivas que caracterizam os diferentes espaços sociais, nos quais transitam produções simbólicas e sentidos subjetivos procedentes de outros espaços da vida social, os que de forma simultânea se expressam nos discursos e sistemas simbólicos sobre como se organizam as experiências compartilhadas no interior da vida social. Para Barbieri (2018), os estudantes da EaD geram subjetividades individuais singulares constituídas a partir de suas experiências de vida e são influenciados pelas subjetividades produzidas em diversos contextos, como por exemplo, as instituições educacionais, familiares, de trabalho. Segundo Almeida e Mitjás Martínez (2019), essas redes sociais durante o desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem recebem influências de percepções e sentimentos de outros contextos: sua própria família e de amigos, a sociedade na qual está inserida e que possui padrões normatizados. Para González Rey (2008) as subjetividades social e individual estão carregadas dos sentidos subjetivos através de um sistema dinâmico e processual, fazendo com que os sujeitos se constituam na interação dessas subjetividades.

2.1 Sentidos subjetivos - subjetividade individual

Em se tratando de análise do desenvolvimento do ser humano, a teoria da subjetividade aborda outro aspecto importante na compreensão deste indivíduo, os sentidos subjetivos que ele gera de forma processual. González Rey (2007) aponta sobre a importância das práticas sociais de caráter simbólico que proporcionam uma nova definição qualitativa na organização psíquica humana, na qual as produções de sentido subjetivo se apresentam inseparáveis da organização subjetiva. Sendo assim, o sentido subjetivo pode ser considerado como a unidade psicológica em desenvolvimento, composta por uma multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social (González Rey, 2013). Para que ocorra a aprendizagem dos estudantes da EaD, os mesmos produzem sentidos subjetivos compostos de conteúdos da subjetividade social percebidos durante suas interações (professores, tutores, colegas de sala virtual, entre outros) em diversos contextos (trabalhos, reuniões, aulas *on-line*, palestras, cursos, entre outros) que apresentam uma dinâmica do sentir e pensar dessas pessoas, contribuindo para suas práticas neste contexto.

Segundo González Rey (2009), “os sentidos subjetivos são expressões de emoções e processos simbólicos em diferentes práticas humanas as quais não se regulam por intenções ou razões, mas sim por verdadeiras produções subjetivas que se configuram do decorrer de suas vidas”. Para compreender o sentido subjetivo é necessário deixarmos o velho pensamento da separação entre o simbólico e o emocional. Conforme González Rey (2007) mencionou, existe uma valorização do social e do simbólico em relação ao individual e subjetivo e a desvalorização desses últimos aspectos proporciona a negação da complexidade simbólica emocional vivenciada por todos, desconsiderando a existência do sentido subjetivo nas experiências sociais.

Nessa perspectiva, a emoção e o processo simbólico são vinculados a todo o momento nos sentidos subjetivos gerados pelas pessoas em contextos sociais e estão associados a inúmeros outros sentidos subjetivos que aparecem no momento presente (González Rey, 2007).

O sentido subjetivo é inseparável da subjetividade como sistema, pois em cada momento de produção de sentido subjetivo ocorre uma integração tensa, múltipla e contraditória, entre as configurações subjetivas presentes do sujeito e o desenvolvimento do curso de sua ação, e a multiplicidade de efeitos contrários que resultantes dessa ação, se associam a novas produções de sentidos subjetivos. (González Rey, 2009, p. 251)

Ainda que inserido neste caráter conflitivo por conta de suas produções subjetivas, o sujeito consegue ser sujeito de si a partir do momento que existe a capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam novas alternativas de vivências, a ressignificação no diálogo em seus espaços de relação e a emergência do sujeito nos espaços de sentidos subjetivos (González Rey, 2007). Esse caráter conflitivo de integração contraditória é importante para provocar o indivíduo para mudanças e motivações que poderão proporcionar uma movimentação para a produção de novos sentidos subjetivos ao compreender os aspectos simbólicos e emocionais de suas práticas sociais.

2.2 Motivações e necessidades humanas

De acordo com o olhar de González Rey (2000), os motivos são provenientes de um conjunto de sentidos subjetivos que se unem através das necessidades humanas e das atividades do indivíduo ou pessoa. O aparecimento de novas necessidades de forma qualitativamente diferente produz novos sentidos subjetivos e, consequentemente, novos motivos para ações únicas em diversos ambientes. Gonzalez Rey (1999) pontua que o motivo pode ser considerado como uma expressão da configuração subjetiva percebida na realidade cultural humana.

Para tal, entendemos que os motivos são as necessidades dos indivíduos formadas por conteúdos não só específicos desse motivo, mas sim de outras necessidades e motivos que são envolvidos nessa expressão humana, tornando-se necessário um estudo complexo por meio da análise de configurações subjetivas para que não se reduza apenas a um comportamento motivado, mas sim percebendo cada ato motivado como um con-

junto de experiências vivenciadas em diversos ambientes e tempos, sendo, consequentemente, por este fato, considerados em um plano da dimensão subjetiva.

No entanto, para González Rey (2009, 2013), a energia que move os sentidos subjetivos pode ser considerada a motivação humana que se alimenta das emoções em todas as suas produções, pontuando que toda ação produz uma configuração de sentidos subjetivos, sendo ela sua base dinâmica no ato processual.

2.3 Configurações subjetivas – subjetividade individual

Para González Rey (2011, 2013), como os sentidos subjetivos são dinâmicos, podem ser considerados expressão das configurações subjetivas ou unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. “Os sentidos subjetivos se definem como a unidade em que se expressa a configuração subjetiva desenvolvida no curso da ação. A configuração subjetiva representa um processo, que gera suas próprias alternativas ao longo do mesmo” (González Rey, 2013, p. 35). Em outras palavras, esse processo dinâmico proporciona ao sujeito experiências únicas perpassadas de suas configurações subjetivas vivenciadas no decorrer de sua vida e que vão influenciando outras vivências de maneira ímpar na produção de sentidos subjetivos. Além de permitir a percepção da ação individual também proporciona a visualização do espaço social e suas consequências do social sobre o indivíduo.

No que se refere à subjetividade, o sentido subjetivo e as configurações subjetivas são importantes a partir do momento em que este sujeito possa se posicionar ou tomar decisões frente ao meio através do processo de envolvimento de sua experiência vivida no social e de suas configurações subjetivas no qual irá produzir sentidos subjetivos no momento presente (González Rey, 2007, 2011). De acordo com González Rey (2007), sentidos subjetivos e configurações subjetivas não se separam da subjetividade individual como sistema, a partir do momento em que algumas

configurações subjetivas atuam como sentidos constituintes de outras configurações, igualmente o sentido subjetivo anterior pode alterar o curso da ação de novos sentidos subjetivos.

Para González Rey (2013), nos espaços de construção de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas, o pensamento não pode ser visto apenas como uma função cognitiva que compreende, ordena e classifica, mas sim como um processo subjetivo envolvido pela imaginação, sendo expressos simbolicamente e emocionalmente na produção das configurações e subjetividades. Sendo assim, enquanto pesquisadores, compreendemos essas configurações subjetivas como sendo parte integrante da subjetividade do sujeito, podendo ser considerada o conjunto de expressões dos sentidos subjetivos dotados dos aspectos emocional e simbólico e formado em determinado espaço e momento da vida do ser humano.

Segundo González Rey (2007, 2011), a produção subjetiva das práticas humanas deve ser compreendida pela análise do sentido subjetivo como singular, único em diferentes produções, representado pela unidade do simbólico e o emocional envolvida no processo proveniente de várias configurações subjetivas da personalidade, sendo essa configuração organizada no decorrer de sua vivência. Com isso, as produções simbólicas e emocionais fazem parte constante dos sentidos subjetivos e são consequência das configurações subjetivas das pessoas na sociedade.

A partir do momento em que a categoria de sentido subjetivo é compreendida como produção das configurações subjetivas, a visão determinista da psique (mente) é repensada pelo fato deste novo olhar não separar o homem da ação (González Rey, 2009). Percebemos assim, que não existem formas de compreender a teoria da subjetividade de maneira desconexa e descontextualizada. Configurações subjetivas, sentidos subjetivos e subjetividade se envolvem numa dinâmica constituinte de fatores simbólicos e emocionais que não se separam e são percebidos nas produções subjetivas do ser humano em diversas práticas sociais. Assim sendo, o fator cultural histórico exerce uma grande influência, tal qual o relacionamento com outros sujeitos, sendo essas interações e produções singulares, recursivas e processuais.

Como o fator individual, cultural, simbólico e emocional possui um grande valor no estudo da teoria da subjetividade, o aspecto social não ficaria isolado, pois González Rey (2012), enfatiza sobre a grande importância do social para a teoria da subjetividade, determinando o social como sendo formado e disseminado pelas práticas humanas através das complexas configurações subjetivas expressas em diferentes formas de organização social, percebendo-o como um espaço complexo com múltiplas configurações sociais no qual o indivíduo faz parte e vivencia esses ambientes sociais.

Para González Rey (2007), de maneira complexa, o social apresenta formas singulares de ação, tanto individuais como sociais, que por sua vez estabelece configurações particulares da subjetividade social e individual, possuindo, como consequência, sentidos subjetivos diferentes em cada um desses níveis. E mesmo apresentando essa complexidade em suas configurações subjetivas, existe certa estabilidade de posicionamento que facilita a compreensão sobre a diferença entre configurações subjetivas e sentido subjetivo (González Rey, 2012, 2013).

Por referir-se à interação entre o social e o individual e a uma complexidade de produções subjetivas, não deixaria de ocorrer tensões e contradições nessa relação dialética, pois é considerado um sistema dinâmico de expressões singulares do sujeito (González Rey, 1982, 2012). González Rey (2000), afirma que há um momento único entre configurações subjetivas, subjetividade social e individual permeadas de sentidos subjetivos que serão condicionantes para o desenvolvimento e a produção de práticas sociais do ser humano, sendo essas vivências conflitantes ou não. É nessa dialética permanente que as configurações subjetivas se estabelecem entre passado, presente e futuro, aqui e em diversos lugares.

Sendo assim, os sentidos subjetivos são considerados expressões imperceptíveis do sujeito concreto da ação, devido ao fato das produções subjetivas emergirem como momento da configuração subjetiva do sujeito da ação (González Rey, 2013). Ainda menciona que “o sistema de relações de cada sujeito, que se apresenta com um caráter vivo, multidimensionado e até contraditório, é mediador e constituidor das configurações subjetivas

vas que ele assume diante de cada situação social” (González Rey, 2008, p. 146). Nesse contexto, o caráter contraditório se baseia na constituição das configurações subjetivas a partir do momento em que o sujeito vivencia tensões por conta de diferentes e conflitantes valores, pensamento, processos de desenvolvimento das pessoas que estão em diferentes espaços sociais, sendo essas tensões motivos do desenvolvimento do ser humano, podendo proporcionar a inteligibilidade por meio de novas opções e não somente uma solução dos problemas, sendo este momento gerador de novos sentidos subjetivos e, conseqüentemente, de novas configurações subjetivas (González Rey, 2009, 2012).

As configurações subjetivas não se constituem apenas num só percurso e apenas num só momento ou espaço. No decorrer da vivência do sujeito essas configurações vão se tornando parte integrante de outras produções sociais e os sentidos subjetivos parte constante de nossas produções. A partir do momento que o sujeito consegue produzir novos sentidos subjetivos, ou seja, novas possibilidades de escolhas de novos caminhos frente aos diversos contextos poderão buscar uma melhor qualidade no seu desenvolvimento.

Para González Rey (2013) o simbólico e o emocional na dinâmica configuracional faz parte da complexa rede de entendimento do sujeito, que pode ser percebida através de suas produções nos espaços sociais, sendo elas práticas carregadas de subjetividades individual e social. O autor ainda considera que o desenvolvimento do ser humano possui um caráter dinâmico e processual, não linear e recursivo a partir do momento que existem desdobramentos das relações entre o simbólico e o emocional no interior das configurações subjetivas, podendo emergir novos sistemas de natureza configuracional. Sendo assim, é através do espaço social que a subjetividade social transita entre os diversos outros espaços sociais.

Nessa perspectiva, a subjetividade social produz diversas emoções e processos simbólicos, gerando novos sentidos e novas configurações subjetivas, proporcionando um novo olhar do sujeito frente às suas vivências e as multiplicidades de desdobramentos resultantes de sua ação social (González Rey, 2007, 2008). A subjetividade é definida como a “produção sim-

bólico-emocional que emerge ante a experiência vivida, a qual integra o histórico e o contextual no processo de sua configuração” (González Rey, 2011, p. 313).

Em um olhar voltado para as emoções, é explícito que a mesma exerça um papel importante na configuração subjetiva a partir do momento que dinamiza essas produções, sendo a base da configuração subjetiva atual de quem as expressa (González Rey, 2009, 2013). Fica evidente a conexão entre os temas abordados na teoria da subjetividade no qual González Rey (2007) menciona que todos esses aspectos discutidos são inter-relacionados, não sendo possível estudá-los separadamente e de uma só forma devido ao fato do sujeito estar em constante transformação e sendo influenciado por diversas situações em diversos momentos que produzem diversos sentidos subjetivos.

Dessa forma, por meio da subjetividade, ocorre a integração do social e do individual, processo este cultural, histórico e social em diferentes níveis de configuração subjetiva (González Rey, 2000). Subjetividade, sentidos subjetivos e configurações subjetivas são conceitos inerentes à teoria da subjetividade, sendo compreendidos de forma única, divergente e complexa.

3. AS EMOÇÕES SOB A ÓTICA DE FERNANDO LUIS GONZÁLEZ REY

González Rey (2012, 2013) propõe um questionamento do desenvolvimento emocional em se tratando da função psíquica interna e externa, a partir do momento que envolve a emoção, sendo impossível realizar essa divisão entre o interno e o externo. A emoção e o sentir a experiência vivida, ou seja, sinônimo de vivências, sentimentos, sensações, estão ligados à organização psicológica atual, surgindo uma nova visão em que não existe a dicotomia entre o interno e o externo, emoção e cognição. Isso nos reforça ao pensamento de que a aprendizagem pode ocorrer por meio da subjetividade gerada nas aulas on-line, propiciando ao estudante seu desenvolvimento não apenas científico, mas também como produtor de novos conhecimentos.

González Rey (2009) demonstra um conhecimento importante quando faz a relação entre emoção e atividades das pessoas, relatando que o sujeito, através de sua vivência emocional, gera sentidos subjetivos que repercutem em determinadas práticas no cotidiano. Aqui está clara a relação entre as emoções e suas práticas. Percebemos que não existe algo fechado e acabado pelo fato do ser humano ser dinâmico e complexo, envolvendo no seu desenvolvimento emocional inúmeros fatores que influenciam a vivência de cada um. Em se tratando do avanço dos estudos das emoções, González Rey, ao contrário de outros teóricos, buscou compreendê-las de forma integrada, dinâmica e singular, além de outros aspectos que envolvem as emoções. Ele destaca a linguagem, quando afirma que a mesma não pode ser analisada como representação do afeto e de forma tão simples e separada, mas sim de maneira complexa e dinâmica.

Em seus estudos, Peres (2012) pontua que, diferente de Vygotsky e de Espinosa, González Rey oferece a possibilidade de entender que o afeto, envolvido com as necessidades do sujeito, não é representado em si mesmo, sendo impossível identificá-lo com as dimensões da linguagem e das significações. Com isso, virá esclarecer que as emoções e os sentidos subjetivos gerados pelo sujeito, nem sempre acessíveis à consciência, podem não ser identificados de forma imediata no cenário da pesquisa (Peres, 2012).

De acordo com esse olhar percebemos a complexidade das emoções, já que não é possível compreendê-la de forma clara através de sua linguagem mesmo num ambiente onde as pessoas se propõem a estudar e refletir sobre esse assunto, como por exemplo, neste estudo. Apesar de González Rey (2007) enfatizar o aspecto cultural e reconhecer a linguagem na produção humana, afirma que os mesmos não deveriam ser vistos como fatores que envolvem as produções dos sujeitos, mas sim como parte de toda uma complexa organização simbólica e emocional, sendo este último importante na compreensão do sujeito. Para González Rey (1999), desde a infância diversos processos de comunicação proporcionam a produção de emoções de forma dinâmica através de suas interações com demais sujeitos, produzindo novas emoções a cada momento. Ainda complementa relatando que essas necessidades não são homeostáticas de intensidade

ou controle das emoções, mas sim processuais e dinâmicas, responsáveis pelas formas mais complexas da atividade humana.

González Rey (1982) afirma que os diferentes momentos o sujeito vivencia e se depara com novos valores são essenciais e devem ser, desde cedo, estimulados na criança sentimentos e hábitos morais, vivenciados nas diversas interações na fase adulta e enquanto criança, no qual a escola possui um papel importante. Nesse processo, as emoções estão nas vivências das pessoas desde seu nascimento e fazem parte constante de suas interações enquanto criança, adolescente, adulto ou idoso, ou seja, por toda a vida do indivíduo. E devem ser compreendidas de forma única, já que essas relações são dependentes de vários aspectos como experiências anteriores, percepção do sujeito, interações diversas, e principalmente produções emocionais das mais diferentes possíveis. Nesses estudos compreendemos que González Rey apresenta a escola como instituição importante para o sujeito vivenciar sentimentos através das interações sociais e afirma que o desenvolvimento de sua vida é um constante emocionar, já que está produzindo sentidos subjetivos, sendo a escola um ambiente de estímulo e vivências emocionais.

Segundo Neubern (2001), a discussão sobre as emoções proporciona a complexidade subjetiva, a percepção de um sujeito ativo no cenário em que está envolvido, favorecendo a compreensão e a valorização dos aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos relacionados aos motivos, configurações, sentidos e emoções a partir do momento em que estes temas são considerados importantes nas qualidades de vínculos dos sujeitos. Para González Rey (1999), as emoções têm sido compreendidas através dos aspectos fisiológicos e semióticos, desconsiderando o lado subjetivo do desenvolvimento emocional do sujeito, proporcionando um lugar secundário como epifenômeno de diversos sistemas. Para ele, o entendimento sobre as emoções vai além da fisiologia, pois:

as emoções são estados dinâmicos que comprometem simultaneamente a fisiologia, as vivências subjetivas e os comportamentos do sujeito. As emoções aparecem como expressões do nível de compromisso das necessidades do sujeito com as diferentes atividades e for-

mas de relações em que alguém expressa sua vida cotidiana. (González Rey, 1999, p. 128)

González Rey (2000) afirma que as emoções surgem a partir das necessidades de cada um, de forma qualitativamente diferenciada em relação às outras emoções geradas pelas diversas necessidades no decorrer de seu desenvolvimento psicológico, ou seja, a cada necessidade nova o sujeito integra outras emoções vivenciadas por eles e produz novas emoções que vão apresentando ações ou atividades diferenciadas, complexas e subjetivas. O sujeito, para González Rey (2000) está envolvido por estados de necessidades no qual, ao interagir com outras pessoas, produz novas necessidades de acordo com o sentido subjetivo que estabelece em suas ações e vivências. Essas necessidades estarão constituídas de emoções anteriores vindas de outras experiências que se integrarão em outras necessidades e produzirão novos estados qualitativos dos indivíduos que gerarão novas necessidades.

Nesse contexto, fica claro a relação entre emoções, necessidades, subjetividades, vivências. Compreendemos que as necessidades estão envolvidas com as emoções, com sentidos subjetivos diversos, dependendo da experiência do sujeito, pois as necessidades atuais poderão interferir na qualidade do surgimento de novas necessidades, ou seja, necessidades anteriores estão ou poderão estar interligadas a necessidades atuais e futuras.

A partir de González Rey (1999) é possível entender as necessidades como sendo estados emocionais em diferentes contextos das práticas e das interações dos indivíduos, podendo já possuir necessidades definidas em seu desenvolvimento, o que não impede a mudança das mesmas no decorrer de suas ações e também o aparecimento de outras necessidades. O autor supracitado vincula as emoções com as atividades do sujeito, deixando claro que as necessidades das pessoas são carregadas de emoções que influenciam nas práticas diversas, dependendo do contexto que estão vivenciando.

Peres (2012) concorda com González Rey quando se refere ao posicionamento do sujeito em relação à produção de emoções em diversos

espaços sociais, onde o mesmo, por meio do aparecimento de necessidades e motivos, produz ou não emoções numa dinâmica recursiva. González Rey (1999) relata que as necessidades são produzidas pela integração de várias emoções anteriores em determinados contextos, estando eles em constante desenvolvimento e dinamismo e, conseqüentemente, essas novas emoções produzem outras necessidades, proporcionando novos contextos no decorrer das vivências do ser humano. Com toda essa complexidade consideramos extremamente difícil sua padronização e sua compreensão estática e única, pelo fato do sujeito não prever sua maneira de interagir com o outro ou o padrão que deve apresentar todas as vezes que se deparar com alguém. Essas necessidades são apresentadas em diversas ações e interações singulares ao sujeito no qual integram múltiplos processos emocionais, complexos e diferenciados. Em síntese, o desenvolvimento das ações do sujeito está relacionado ao modo com que configura sua necessidade em relação a diversos aspectos (González Rey, 1999).

De acordo com González Rey (2000, p. 140) “as necessidades não são entidades organizadas sobre uma base orgânica definida, mas sim sistemas de emoções que se integram, gerando estados dinâmicos que, sempre, estão relacionados com o funcionamento integral do organismo, pelo qual sempre tem uma expressão fisiológica”. Outro fator importante destacado por González Rey (2003) se refere aos motivos constitutivos das necessidades do sujeito que são envolvidos pelas emoções. “O conceito de motivo está associado à constituição subjetiva dos estados de necessidade. O motivo é, do nosso ponto de vista, a configuração de diferentes estados emocionais que terminam definindo um sentido subjetivo relativamente estável para certas zonas da experiência do sujeito” (González Rey, 1999, p. 130).

González Rey (2009) demonstra a importância dos motivos no estudo das emoções e os apresenta como sendo a interação entre o simbólico e o emocional, que produzem diferenciados sentidos subjetivos no decorrer do desenvolvimento do sujeito. Para compreendermos as emoções é necessário estudar sobre os motivos e necessidades do sujeito, sendo este primeiro fator envolvido pelo aspecto emocional e cognitivo nas produções do sujeito. González Rey (2011, 2013) defende a visão de que o simbó-

lico e as emoções não se separam nas produções dos sujeitos no acontecer de suas relações, ou seja, essas experiências são singulares, e também são expressões simbólicas emocionais dos sentidos subjetivos. Para Peres (2012), a subjetividade envolve o sujeito na tarefa de articular a complexidade de elementos simbólicos e emocionais, individuais e sociais que cercam a sua vida concreta, sendo, então, contraditória, complementar e recursiva.

Diante dessa visão, motivos e necessidades estão integrados entre si e carregados de emoções a partir do momento que são processos em desenvolvimento e mediadores do sujeito e sua personalidade com suas vivências, pois o sujeito produz emoções em suas ações, sendo responsável pelas consequências de suas ações e emoções (González Rey, 1999). A compreensão das necessidades e motivos são aspectos importantes no estudo das emoções de acordo com a teoria da subjetividade, já que são eles responsáveis pela transição e produção de emoções diversas na vivência do ser humano em variados contextos e culturas, de forma complementar e contraditória. Segundo a teoria da subjetividade, as emoções são produzidas por meio dos motivos que envolvem a personalidade e são estabelecidas de acordo com as necessidades e motivos do sujeito durante suas interações em diversos ambientes e sua história de vida.

Quando se trata de personalidade, González Rey (1999) a considera como uma organização de configurações que se integram em determinado momento do desenvolvimento do ser humano, no qual estão envolvidos os sentidos subjetivos e os significados de forma única, histórica e dinâmica. Compreende o sujeito subjetivo como a produção emocional relativamente estável associada aos motivos constitutivos da personalidade. González Rey (1999, p. 132) complementa que:

uma instância comprometida de forma permanente com a geração de emoções, as quais, uma vez serão produzidas dentro dos processos de significação, mostra que em outras, se produzirão como consequências do processo permanente de produção de necessidades que acompanha a expressão do sujeito. Tanto em um, como no outro caso, as emoções são o resultado das necessidades geradas dentro da atividade atual do sujeito. O conceito de necessidade é constituinte da subjetividade, pois

seu desenvolvimento está implicado com a aparição de novas emoções que expressam outra forma de relação do sujeito com o mundo.

Nesse contexto, compreende-se que “as emoções e significações produzidas neste processo, no curso da ação do sujeito, passam a ser um momento constituinte da personalidade, e não uma simples expressão daquela” (González Rey, 1999, p. 133). As emoções estão inseridas na formação das configurações do sujeito e as contradições vivenciadas no seu desenvolvimento ocorrem no sentido de realizar reflexões e reorganizações a respeito de seus pensamentos e sentimentos em relação a diversos aspectos do indivíduo, favorecendo ou não uma compreensão maior de si e do mundo (González Rey, 1982).

As configurações do sujeito são formadas através das vivências contraditórias ou não e através da constante organização e reorganização dos aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento do sujeito. Os sujeitos modificam e são modificados pelo mundo através dos sistemas emocionais que se formam, organizando suas configurações subjetivas na vivência de seus relacionamentos e das suas produções subjetivas (Neubern, 2001). Nesse caso, as emoções fazem parte das configurações subjetivas que são formadas durante suas interações, as quais vão produzindo subjetividades através dos sentidos subjetivos gerados a todo o momento de forma singular e dinâmica.

Com efeito, o sujeito de González Rey é, fundamentalmente, um sujeito da ação: produz emoções, gera sentidos subjetivos e necessidades, com os quais, recursiva e contraditoriamente, se posiciona concretamente e constitui seu processo de desenvolvimento. Somente irá se singularizar ao produzir sentidos subjetivos de suas atividades e relações, o que implica ser ativo no seu processo histórico em diferentes cenários sociais. (Peres, 2012, p. 193)

Para Neubern (2001), as emoções relacionadas ao processo histórico, social e cultural permite a produção de sentidos subjetivos não só através da linguagem, mas sim de algo mais complexo nesse processo, interligando todos os aspectos: emocional, da linguagem, cultural, simbólico, ou

seja, não está restrito a um entendimento simples e dividido. Os processos emocionais próprios da subjetividade favorecem o desenvolvimento do ser humano em sua interação, ou seja, a emoção é um meio do sujeito se apropriar do mundo. Ao considerar a subjetividade e o sujeito como fatores importantes no estudo das emoções, a teoria da subjetividade trouxe uma contribuição muito grande, proporcionando ao meio científico um novo olhar para esse tema. A partir do momento que as emoções são percebidas como aspecto importante no estudo dos processos psicológicos, pode proporcionar um distanciamento das explicações uniformes e gerais, mesmo ainda estando presente nos dias atuais.

González Rey (1999) afirma que uma das explicações das emoções não ser o foco ou o aspecto importante para os pesquisadores dos processos psicológicos foi o desenvolvimento da Psicologia cognitiva na década de 50, as influências da linguística e da semiótica na Psicologia do pós-guerra que enfatizaram outros conceitos psicológicos e deixaram de lado as emoções tais como a linguagem, o pensamento e, como consequência, a falta de embasamento teórico científico para demonstrar a importância das emoções no desenvolvimento do ser humano. Por mais que a ciência venha revendo seus estudos sobre as emoções, nos dias atuais, em comparação com décadas ou anos atrás, ainda existe muito a que se compreender sobre esse tema, que a cada dia vem ganhando espaço em relação à sua importância. Muitas questões foram esclarecidas, mas ainda existem outras a serem descobertas que demonstram ser um grande desafio para aqueles que se interessam pelo estudo das emoções no comportamento humano (Dias, Cruz, & Fonseca, 2008).

Medeiros (2012), em seu estudo qualitativo com estudantes da EaD, percebeu que as emoções causadas pela reação de uma aluna com dificuldade em uma tarefa virtual a fez, mesmo que inconscientemente, evitar o contato com o conhecimento da área designada. Como González Rey (2007, p. 34) expõe:

as emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem

em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida.

Pode-se observar, assim, que os sentimentos e afetos que um sujeito estabelece com o conhecimento virtual não depende apenas dos aspectos presentes, mas também de componentes de experiências frustradas do estudante.

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

O estudo das emoções na perspectiva da teoria da subjetividade proporciona um olhar diferenciado e complexo, distanciando-se de uma perspectiva tradicional e metodológica e sim, epistemológica. Neubern (2001) comenta que a análise da subjetividade nos estudos sobre as emoções traz uma compreensão do ser humano de forma complexa e esses estudos contribuem para um conhecimento epistemológico significativo, situando as emoções em uma posição de valor merecido por favorecer a um estudo amplo, dando qualidade à construção do saber em torno do sujeito no contexto social. Para Peres (2012), histórico e socialmente constituído, o sujeito será explicado por meio da análise de sua complexa vivência emocional em diversos cenários de desenvolvimento. Debruçar sobre pesquisas relacionadas às emoções geradas no ensino à distância em uma perspectiva subjetiva proporciona uma visão mais enriquecedora e complexa para compreender a aprendizagem subjetiva.

REFERÊNCIAS

DIAS, C., CRUZ, J. F., Fonseca, A. M. (2008). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia*, XXII(2), 11-31. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v22n2/v22n2a02.pdf>.

GONZÁLEZ REY, F. (1982). El desarrollo de la personalidad. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ REY, F. L. (1997). Epistemologia cualitativa: Sus implicaciones metodológicas. *Psicol. rev.*, 13-32. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-234683>.

GONZÁLEZ REY, F. (1999). La afectividade desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 127-134. Recuperado de http://www.fernandoGonzálezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/La_afectividad_desde_una_perspectiva.pdf.

GONZÁLEZ REY, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo: en La investigacion de La psicologia social. *Revista Cubana de Psicologia*, 17(1). Recuperado de http://www.fernandoGonzálezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/epistemologia_qualitativa/Lo_cualitativo_y_lo_cuantitativo.pdf.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2001). *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Programa Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. (13). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios*. Cengage Learning Editores.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

GONZÁLEZ REY, F. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Thomson.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Editora Pioneira Thomson Learning.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2006). As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: teoria e prática*, 8(2), 69-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193818634002.pdf>.

GONZÁLEZ REY, F. (2007). Contribuições e consequências de uma representação histórico-cultural a respeito da subjetividade na prática terapêutica. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*. São Paulo: Ed. Thomson Lea.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2008). Subjetividade social, assunto e representações sociais. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo em la educación: las bases para la cuestión de La subjetividad. *Revista Eletronica "Atualidades investigativas em Educação"*, 9(n. spe.), 1409-4703. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9519>

GONZÁLEZ REY, F. L. (2011). *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicologia: la ciência como producción culturalmente situada. *Liminales. Escritos sobre psicologias y sociedad*, 1(4), 13-36. Recuperado de <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/233>.

GONZÁLEZ REY, F. L. & BIZERRIL NETO, J. (2015). *Saúde cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB.

GONZÁLEZ REY, F. L., & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2017). Epistemological and Methodological Issues Related to the New Challenges of a Cultural Historical-Based Psychology. In: M. FLEER, F. GONZÁLEZ REY, & N. VERESOV (org.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (v. 1, p. 195-216). Singapore: Springer Singapore.

GONZÁLEZ REY, F. L., & PATIÑO TORRES, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversação com Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, (60), 120-127. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/736>.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2018). VYGOTSKY “The Psychology of Art”: a foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35, 339-350. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dwsRkkZzyXwp9qkFmn9XHVw/?lang=en&format=html>.

GONZÁLEZ REY, F. L., MARTÍNEZ, A. M., & GOULART, D. M. (2018). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology and research*. (273 páginas). Brasília: Springer.

MEDEIROS, A. (2012). A presença da afetividade na educação matemática dentro do ciberespaço: um estudo na formação de pedagogos. In: *II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (p. 2291-3006). Recuperado de <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/236.pdf>.

NEUBERN, M. S. (2001). Três obstáculos epistemológicos para reconhecimento da subjetividade na clínica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14(1), 241-252. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/prc/a/kDCmMbyZsvtYnS5CyjhBQKj/?format=pdf&lang=pt>.

PERES, V. L. A. (2012). O desenvolvimento da afetividade no cenário social familiar. Ecos, *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(2). Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1030>.

PERES, V. L. A. (2012). O desenvolvimento da afetividade no cenário social familiar. *ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(2), 186-199. Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1030>.

GÊNERO, RAÇA/ETNIA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Sonilda Aparecida de Fátima Santos¹

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa realizada para construção da tese do Doutorado em Educação, a qual teve como objetivo compreender as relações de gênero, de patriarcado, de sobrevivências, dos fatores interseccionais de gênero, de raça, de classe social, mesmo tempo, o tipo de educação que tem contribuído para o crescimento pessoal, social e político, que dá aos cidadãos as forças necessárias para se empoderar no espaço público. Como aporte teórico, buscou-se os escritos de Freire (1987), Marx (1989), Crenshaw (2002), Saffioti (2004), Giddens (2005), Saviani (2008) e Libâneo (2010), dentre outros. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, a metodologia, a priori, pautou-se em pesquisas bibliográficas. Os resultados indicam que é na vida diária, nas lutas de todos os dias que a emancipação humana pode ser realizada, por meio de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Gênero, Raça/etnia. Educação emancipatória.

GENDER, RACE/ETHNICITY AND EMANCIPATORY EDUCATION

Abstract: This study is part of research carried out to construct the Doctorate in Education thesis, which aimed to understand gender relations, patriarchy, survival, intersectional factors of gender, race, social class, and of power relations that have contributed to gender inequality, investigating, at the same time, the type of education that has contributed to personal, social and political growth, which gives citizens the necessary strength to empower themselves in the public space. As a theoretical contribution, we sought the writings of Freire (1987), Marx (1989), Crenshaw (2002), Saffioti (2004), Giddens (2005), Saviani (2008) and Libâneo (2010), among others. As this is ongoing research, the methodology, a priori, was based on bibliographical research. The results indicate that it is in daily

¹ Graduada em Pedagogia, Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural (PUC-Go), Doutora em Educação (PUC-Go). Professora e atualmente Coordenadora Pedagógica da Faculdade Dinâmica (FACDIN). E-mail: sonilda1000@gmail.com

life, in everyday struggles that human emancipation can be achieved, through emancipatory education.

Keywords: Gender, Race/ethnicity. Emancipatory education.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada para construção da tese do Doutorado em Educação, a qual tem como objetivo compreender as relações de gênero, raça/etnia e educação emancipatória e as relações de poder que têm contribuído para a desigualdade de gênero, investigando, ao mesmo tempo, o tipo de educação que tem contribuído para o crescimento pessoal, social e político.

Como aporte teórico, buscou-se os escritos de Freire (1987), Marx (1989), Crenshaw (2002), Saffioti (2004), Giddens (2005), Saviani (2008) e Libâneo (2010), dentre outros. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, a metodologia, a priori, pautou-se em pesquisas bibliográficas, numa abordagem qualitativa.

1. GÊNERO, RAÇA/ETNIA

No Brasil, o passado colonial marca o início da concepção racial brasileira. “Negros escravos”, assim eram denominados pelos colonos os negros que chegavam aqui oriundos da Guiné, do Congo, de São Tomé, da Costa da Mina, Moçambique e outros pontos da África para trabalharem nas lavouras em substituição aos índios.

Em seu livro *As culturas negras no mundo*, Ramos (1979, p. 183) afirma que “para o branco senhor, não havia povos negros diversos, mas apenas o negro escravo”, o que reafirma a condição subalterna dos negros.

Em 13 de maio de 1888 ocorreu a abolição da escravatura e os negros escravizados passaram a ser alforriados, mas continuaram sendo tratados como espécie inferior e, por vezes, descritos como subespécie da raça humana. Raça humana, o que é raça?

Na tentativa de melhor explicitar o conceito de raça tornou-se necessário relacionar educação, cultura e natureza, pois os seres humanos dependem da cultura para manter o seu corpo biológico. Para Guimarães (2003) as raças são construções sociais e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais que trata das identidades sociais.

Para Da Matta (1994), a cultura é o objeto fundamental da investigação antropológica. Quanto ao conceito de cultura, este foi amplamente explorado por vários pensadores. Geertz (1978) expõe a conceituação de alguns pensadores como Clyde Kluckhohn, que, por sua vez, acredita que cultura é:

O modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; um precipitado da história. (Kluckhohn *apud* Geertz, 1978, p. 14)

Assim, a cultura é vista sob várias vertentes, contudo, o antropólogo Laraia (1989) sintetiza esse conceito relatando que cultura é tudo o que é aprendido (informação verbal²), entendendo que educação não é apenas o que se aprende na escola, mas todas as formas de aprender. Sempre estou aprendendo e ensinando e foi assim que fui criada e criei as minhas filhas.

Dessa forma, aprendi também a classificar as pessoas por meio da cultura e, muitas vezes, isso ocorre relacionando-se cultura e natureza. Por exemplo, sei o que é uma mulher pelo sexo, porém, classifica-se as mulheres, também, pelo gênero, que é cultural. Na cultura brasileira a mulher

² Informação dada durante suas aulas no Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural, na PUC-GO.

é representada por ser reprodutora, ser amável, submissa etc. Assim, as mulheres são classificadas como mães, esposas, do lar etc., ou seja, essas classificações são instituídas socialmente. São elaborações históricas que resultam das disputas entre os grupos nos quais a sociedade se divide. São meios para se compreender uma cultura e como são formadas as ideologias que justificam as hierarquias e desigualdades criadas ao longo do tempo.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Segundo Louro (1997) e Braga (2007) a expressão gênero veio para mostrar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Para as autoras, a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada das construções socioculturais em que estão imersas, ou seja, a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (Braga, 2007).

Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. O que uma criança será vai se constituindo por meio das relações com os outros, com o mundo dado, objetivo, ou seja, por meio das relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida e um projeto de vida.

De acordo com Saffioti (2004) o patriarcado é um caso específico das relações de gênero que são desiguais e hierárquicas, uma vez que o patriarcado admite a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Para Saffioti (2004), dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de maneira desigual. A sociedade construiu a identidade feminina e definiu seus papéis como figura passiva e submissa, criando o espaço propício para o exercício da opressão masculina.

Saffioti (2004) defende o uso do conceito de patriarcado, uma vez que representa um tipo hierárquico de relação que está presente em todos

os espaços sociais e que é uma relação civil e não privada, concedendo direitos sexuais aos homens sobre as mulheres. Dessa forma os homens acabam ocupando as melhores posições sociais, oprimindo e subjugando as mulheres.

Segundo Saffioti (2004) a grande contradição da sociedade atual é composta por patriarcado, racismo e capitalismo. A estrutura de poder patriarcal foi absorvida pela religião e pela cultura. Com base nessa estrutura, toda a esfera social é perpassada pela oposição binária entre homens e mulheres, uma vez que a ordem patriarcal de gênero admitiria então a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Essa autora defende que, dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de maneira desigual. A pequena parcela de poder que cabe ao sexo feminino, dentro de uma relação de subordinação, permite que as mulheres questionem a supremacia masculina e encontrem meios diferenciados de resistência.

Caldwell (2000), ao traçar um olhar comparativo sobre estudos da mulher, investiga como questões sobre diferença racial entre as mulheres não foram tratadas nos diferentes contextos nacionais, enfatizando a ausência de questões raciais na maior parte dos estudos sobre mulher e sugerindo que, para um melhor entendimento da diversidade das experiências das mulheres brasileiras, é preciso um maior enfoque para a diferença racial e para a relação entre raça e gênero.

Retomando a cultura, vale destacar que é aí, também, que se sedimentam as classificações étnicas, uma vez que a diferença entre raça e etnia é que a “etnia” determina as características de um grupo por seus aspectos socioculturais. Já a “raça” é definida por critérios físicos ou biológicos para diferenciar os indivíduos.

Gomes (2005, p. 49) pontua que

[...] podemos compreender que raça é, na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.

Ainda, segundo esse autor, etnia: “[...] é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (Gomes, 2005, p. 50). Ou seja, etnia refere-se a um conjunto de indivíduos que compartilham do mesmo ancestral, da mesma língua, da mesma religião ou cosmovisão, da mesma cultura e do mesmo território.

Giddens (2005, p. 206) afirma que raça é um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar vários atributos com base em aspectos biológicos e aspectos biologicamente fundamentados e a etnicidade refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas que as distinguem de outras (língua, religião, estilos de roupa ou adorno).

Para compreender como esses diversos fatores (gênero, raça, etnia...) vão interferir na desigualdade de gênero, Crenshaw (2002) mostra a interseccionalidade existente entre eles. A autora trata especificamente da forma pela qual “o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres”. E o que vem a ser interseccionalidade? Para Nogueira (2013) é uma tentativa de explicar a complexidade das experiências vividas por sujeitos atravessados pela multiplicação de diferentes marcadores sociais. Para melhor compreensão desse termo busquei referências em autoras que se destacaram a partir da herança do *Black Feminism*³, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, proposto por Crenshaw (2002) e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

Para a socióloga McCall (2005) a teoria da interseccionalidade foi vital para as ciências sociais em geral, já que antes de seu desenvolvimento havia pouca pesquisa que colocasse a questão específica das experiências das pessoas que estão sujeitas a múltiplas formas de subordinação dentro da sociedade. Para a autora, a interseccionalidade parece permitir a expansão do pensamento acerca do gênero e dos feminismos ao reafirmar a natu-

³ *Black Feminism*: Movimento dos anos 1970, cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo.

reza “multiplicativa interseccional” e o impacto do contexto, observando o entrecruzar de opressões e privilégios.

Nesse contexto acrescento outro fator à interseccionalidade que são as desigualdades escolares socioespaciais, sobre as quais tratarei no terceiro capítulo, pois no decorrer da pesquisa, ao escutar as narrativas das mulheres Kalunga, dos quilombolas, percebi que um fator que contribuiu para a busca de estudos foi ter que sair das comunidades quilombolas e ir à luta por melhores condições de estudos e de vida.

No artigo intitulado “Mulheres em movimento”, Carneiro (2003) discorre sobre a politização das desigualdades de gênero e da transformação das mulheres em novos sujeitos políticos. Ainda segundo a autora:

Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. (Carneiro, 2003, p. 119)

É exatamente aí que situo o objeto de pesquisa mulheres que vão à luta, quer seja por educação, quer por saúde, quer por manutenção de suas tradições e sua cultura, mulheres empoderadas que se tornam protagonistas de suas histórias. Só assim tiveram melhores oportunidades escolares e as que tiveram declararam que encontraram professores que as fizeram refletir e agir sobre seu trabalho e a relação com o produto do próprio trabalho tiveram uma educação emancipatória. E o que é uma educação emancipatória?

2. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

À luz dos estudos de Marx (1989) é possível afirmar que é na vida diária, nas lutas de todos os dias que a emancipação humana pode ser realizada. Para isso será necessário, primeiro, que o homem tenha superado a

dicotomia entre sua existência política e sua vida pessoal e, segundo, que a força política se transforme em força material visando à construção de uma sociedade na qual possam existir relações sociais igualitárias.

De acordo com Almeida (2010, p. 255) o conceito de alienação em Marx torna-se complexo por envolver várias dimensões: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, com o trabalho em si, a relação com o ser genérico, com o outro trabalhador e, finalmente, consigo mesmo.

A educação consiste na formação da capacidade física, moral e intelectual dos indivíduos, necessária para o desenvolvimento do ser humano. Pensar em uma educação emancipatória é pensá-la como propulsora de estratégias para a mudança consciente dos cidadãos, haja vista a égide do mundo capitalista.

No Brasil, a educação está fundamentada na Constituição Federal e amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa; é direito de todos, dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, o direito à educação é inalienável.

Cabe destacar aqui os diferentes tipos de educação. Para Libâneo (2010, p. 92), o critério utilizado para diferenciar educação formal, não formal e informal refere-se à intencionalidade a qual é definida como “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdo e meios dirigidos a esses objetivos”. Portanto, seguindo o critério da intencionalidade, a educação pode ser definida em duas modalidades distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação intencional, que se desmembra em outras duas formas: a educação formal e a não formal. Libâneo (2010) mostra que as influências que atuam de alguma maneira sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não intencional, não sistemático e não planejado vão formando, ao longo da história, a educação informal das pessoas. Cito como exemplo os saberes e fazeres de Dona Procópio como educação informal. O fato do processo educativo não incidir sobre o indivíduo de maneira intencional, não significa que ele não tenha consequências efetivas na formação da sua personalidade, valores e hábitos, mas antes, que estas consequências são mais dificilmente percebidas como tais.

Quanto à educação intencional, a qual ele divide em formal e não formal, Libâneo (2010) explica que a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencional e sistematizada, ou seja, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Já a educação não-formal responde pelas atividades de caráter não intencional, possui baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas, por exemplo, feiras, visitas, cursos de qualificação etc.

Para Charlot (2013, p. 63) a escola depende da sociedade para o seu financiamento e gestão para o seu controle, para o recrutamento de seus professores e alunos, para o reconhecimento social do valor da educação que ministra e por ser uma instituição social, a escola, queira ou não, ministra uma educação que tem sentido político, ou seja, a escola acaba por reproduzir a ideologia dominante. Para Bourdieu (1992) a ideologia pode ser compreendida como as representações, segundo as quais os grupos dominantes, tanto a nível econômico, quanto de direção política e de produção cultural, se percebem como produto de um recrutamento social baseado em aptidões que transcendem a qualquer treinamento formalizado. Bourdieu forneceu as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

Contraditoriamente, aos interesses neoliberais, o papel da escola é buscar a emancipação humana, propondo uma educação emancipatória com métodos diversificados, diferenciados, buscando caminhos que atinjam as necessidades de cada um, de forma a transformar a escola que oprime em uma escola que transforma.

Para Demerval Saviani (2008):

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2008, p. 48)

A escola precisa atentar-se para cumprir sua função social, minimizando as desigualdades escolares e promovendo a transformação social. Para Gramsci (1999), o processo de transformação da sociedade ocorre de forma simultânea à transformação do indivíduo, à transformação das relações do indivíduo com a sua concepção de mundo, com a sua própria individualidade, com a sua atividade e, portanto, também com o mundo, com a sociedade na qual ele vive, porém, torna-se importante destacar que a emancipação é a formação para a autonomia e a educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, criando condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

De acordo com Libâneo (2010):

A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano. (Libâneo, 2010, p. 30)

Dessa forma, cabe à educação contribuir para trazer um olhar crítico sobre a sociedade capitalista, analisando-a como um sistema de classes, na busca de fomentar uma consciência acerca do papel político e econômico que a maioria da população exerce nesta sociedade. Freire (2014) destaca:

[...] a liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Porque assim é, a educação a ser prática pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educando (liderança e massas), cointencionados a realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento. (Freire, 2014, p. 76)

Uma educação voltada para a autonomia, ou seja, uma educação emancipatória requer uma formação cada vez mais significativa e cons-

ciente, durante toda a vida dos indivíduos, a qual estimule o educando a explorar conjuntamente as diversas possibilidades na experiência cotidiana que o levem a uma reflexão necessária para as relações sociais igualitárias.

Saviani (1980, p. 129) conceitua educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social.” Assim, partindo da prática social, torna-se possível perceber a educação como mediação, como meio para emancipação, pois a educação é uma prática social, que busca desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres pertinentes para sua formação e emancipação, como sujeito social, uma vez que a emancipação, conforme sinalizado por Marx e Engels (2007), tem que ser dos trabalhadores e trabalhadoras. Porém, ao realizar um estudo mais abrangente é possível perceber que as escolas, ao longo de sua historicidade e em sua maioria, atendem às ideias dominantes, mantendo a hegemonia da classe dominante, ou seja, atende às demandas de mercado e não às demandas sociais.

Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 18) pontua que o trabalho se institui como princípio educativo, na formação de uma escola unitária, no qual o processo de emancipação se dá mediante a junção entre ciência e técnica, rompendo com a fetichização da mercadoria para a formação do ser, pois todos os seres humanos são intelectuais.

Para Duarte (1993, p. 32), a atividade vital dos seres humanos é o trabalho e nesse processo as necessidades humanas deixam de ser necessidades de sobrevivência para se tornarem, também, necessidades sociais, ou seja, “para transformar um objeto natural em um instrumento que possa satisfazer as suas necessidades, o homem precisa se apropriar da lógica natural dos objetos e dar-lhes uma função social. Duarte (1993) pontua, ainda, que ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser, ela também, objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo que exigem nova atividade, num processo sem fim, ou seja, uma educação para todas as dimensões.

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) “omnilateral” é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esse autor ainda pontua que educação omnilateral significa “a con-

cepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Para Marx (1989):

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são a apropriação da realidade humana. (Marx, 1989, p. 197)

Uma formação omnilateral depende de relações não alienadas entre homem/natureza/trabalho. Para Frigotto e Ciavatta (2012) o desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral está pautado na construção de um novo projeto de sociedade. Ainda de acordo com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 270), a tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se em um sentido antagônico ao do ideário neoliberal, ou seja, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade, ou seja, o desenvolvimento humano omnilateral.

Nos Estados Unidos, os estudos de Arendt (2011) mostraram que a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana, alcança também a educação, a qual, pelo menos na última década, revela que os baixos padrões de desempenho impactam nos padrões elementares de todo o sistema escolar. A autora destaca ainda que o conceito de igualdade, que não se constitui causa da crise, contribuiu para o seu agravamento:

[...] refiro-me ao papel que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana. Trata-se de uma noção, na qual está envolvida muito mais do que a igualdade perante a lei; mais também do que o nivelamento das distinções de classe; mais mesmo do que aquilo que a expressão «igualdade de oportunidades» designa, embora esta tenha aqui grande significado uma vez que, na perspectiva americana, o direito à educação é um direito civil inalienável. Este último ponto foi aliás decisivo para a estruturação do sistema escolar público no qual, só excepcionalmente, existem escolas secundárias de tipo europeu. Porque a escolaridade obrigatória se estende até aos dezesseis anos, todas as crianças devem frequentar a escola secundária a qual, portanto, surge como uma espécie de continuação da escola primária. Ora, a falta de um ensino verdadeiramente secundário tem uma série de efeitos em cadeia: a preparação para a universidade tem que ser dada pelas próprias universidades, o que faz com que os currículos destas sofram, por essa razão, de uma sobrecarga crônica, o que, por sua vez, afeta a qualidade do trabalho que aí se faz. (Arendt, 2011, p. 5)

Ainda segundo a autora a educação é uma das atividades mais elementares da sociedade humana, a qual nunca permanece como é, mas se renova sem cessar, ou seja, a educação é o ponto em que se decide se ama suficiente o mundo para poder assumir responsabilidades por ele. Para Arendt (2011):

Educar está diretamente ligada ao ensinar, e sem a aprendizagem ela é vazia e degenerativa em moral e emocional, contudo, pode-se aprender o dia todo sem ser educado. A educação é ponto em decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, para isso, amamos nossas crianças e jovens, empreendemos coisas novas para nós e renovamos o mundo. (Arendt, 2011, p. 247)

Nesse contexto cabe destacar Paulo Freire, o qual em uma de suas últimas obras “Pedagogia da Esperança” (2009) convoca ao embate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. A esperança, diz Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano e para Gramsci (2001) precisamos conquistar corações e mentes, saber ouvir, perder a arrogância,

dessa forma será possível lutar contra o *status quo* pautado na construção paciente do processo transformador do capitalismo.

Propor uma educação emancipatória pautada nas relações sociais igualitárias é refletir sobre o sonho e a luta por um mundo melhor (Freire, 1985). Segundo Santos (2009) um projeto educativo emancipatório deve ser amparado em uma racionalidade conflitante com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade. Um projeto educativo cujo perfil epistemológico empreste ao conhecimento imagens desestabilizadoras e apresente a história como campo de possibilidades e decisões humanas, potencializando o inconformismo e a rebeldia.

Gadotti (1999) afirma que a educação tem um papel fundamental no processo de humanização do homem e na transformação social. Portanto, deve ser usada para esclarecer e desenvolver a autonomia, ou seja, uma educação que seja capaz de propiciar a emancipação dos indivíduos, formando novos sujeitos sociais, capazes de tomar decisões para intervir de modo atuante na sociedade capitalista, o que pressupõe uma educação que crie um processo emancipatório nos sujeitos e não uma educação para a alienação.

Para Libâneo (2004) a perspectiva emancipatória tem íntima relação com a democratização da escola e a formação dos professores. Ao discutir os dilemas da sociedade contemporânea e as novas demandas educacionais, entende que os processos educativos devem proporcionar a formação autônoma dos sujeitos, o que depende de uma visão crítica e questionadora do mundo.

Japiassu (1976) e Demo (2000) reafirmam a necessidade do compromisso docente e a importância estratégica do professor para colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária. Para Japiassu (1976) a emancipação tem múltiplas dimensões, entre elas a interdisciplinaridade. E nesta direção, Japiassu (1976) propõe a ruptura das fronteiras disciplinares, com vistas à compreensão profunda da realidade na sua totalidade, a partir do intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento. E ainda segundo o autor, pensar a prática pedagógica de forma interdisciplinar pressupõe o compromisso docente de assumir uma postura crítica frente ao conhecimento, articulando-o à realidade vivida pelo aluno, em uma perspectiva

transformadora. Neste enfoque, a formação pedagógica do docente deve priorizar a pesquisa como forma de aprendizagem e emancipação. Demo (2000, p. 40) corrobora com Japiassu ao reafirmar o compromisso docente, uma vez que para o autor a visão emancipatória tem íntima relação com o exercício da cidadania fundamentado no conhecimento. Dessa forma o professor passa a ter importância estratégica na sociedade e na economia da informação, ou seja, o grande volume de informações exige novas competências de seleção, manipulação e compreensão de dados, de modo que se obtenha a construção crítica do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Marx a emancipação política é como um evento parcial na emancipação humana e a essência do Estado está fundada na abstração do político em relação à totalidade social, ou seja, a abstração, longe de ser irreal ou ilusória torna-se decisiva no desenvolvimento das contradições do sistema e no andamento da luta de classes.

Cabe destacar que para trabalhar com uma proposta de educação emancipatória todos os elementos da vida devem ser interligados. Para os povos quilombolas a religião, a política, a família, o território, a moradia, as tradições religiosas, culturais, etc., somente têm sua função plenamente cumprida, se estiverem intrinsecamente relacionados, e se sua existência formal e estrutural estiver profundamente conectada com a estrutura dos demais itens da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Natália Regina de. Educação para além da formação do trabalhador alienado. *Educ. rev.* [online], n. spe. 2, p. 251-258. 2010. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500015>. Acesso em dezembro de 2022.

ARENDT. H. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). *Infância e práticas educativas*. Maringá, PR: EDUEM, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2º. semestre, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 17, n. 49, dez. 2003. Disponível em. Acesso em 16 de maio de 2003

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade da discriminação, raça e gênero. *Revista Estudos Feministas*, n. 1, 2002.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã; v. 6).

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R. *et al.* (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: _____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 93-168. v. 1

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili

Davydov. Universidade Católica de Goiás, *Revista Brasileira de Educação*, n.27, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogias e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro I. v. I.

MARX, K.; ENGELS, F. [1845]. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

McCALL, Leslie. *The complexity of intersectionalit*. Signs. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/426800>. Acesso em: 10 out. 2023

RAMOS, Arthur. *As culturas negras no Novo Mundo*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



FACULDADE DINÂMICA
A Tecnologia faz a Diferença

TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Publicação da Faculdade Dinâmica - Santa Terezinha - GO

Todos direitos reservados @ Faculdade Dinâmica



Av. Dona Dita, s/n - Setor Júlio Venâncio
CEP: 76.500-000 - Santa Terezinha - Goiás
Fone: (63) 3339-6004