



ISSN: 2179-5169

UCP | FACULDADES
DO CENTRO DO
PARANÁ

Ensino por Ideal

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

V.6, N.1, jan./jun. 2019

EXPEDIENTE

TRIVIUM – Revista Eletrônica Multidisciplinar

Revista semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP

ISSN: 2179-5169

Trivium é a uma publicação semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP e tem como objetivo publicar artigos, resenhas e ensaios, tanto do público acadêmico interno, quanto da comunidade científica externa. Os trabalhos versam sobre assuntos pertinentes as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Tecnológicas.

Diretora Geral da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP

Jane Silva Bühler Taques

EDITORA-GERENTE

Sônia Maria Hey

COMISSÃO EDITORIAL CIENTÍFICA

CONSELHO EDITORIAL

Jane Silva Bühler Taques

Sônia Maria Hey

Bruna Rayet Ayub

EDITORES ASSOCIADOS

Argos Gumgowiski – Universidade do Contestado – UnC

Luiz Paulo Mascarenhas – Departamento de Educação Física – UNICENTRO

Mary Ângela Teixeira Brandalise – Departamento de Educação – UEPG

Wilson Ramos Filho – Centro Universitário Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU

Regilson Maciel Borges – Departamento de Educação – UFLA

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC INTERNOS

Jane Silva Bühler Taques – Desenvolvimento Regional - UnC

Sônia Maria Hey – Desenvolvimento Regional - UnC

Andrícia Verlindo – Produção Vegetal - UFPR

Bruna Rayet Ayub – Zootecnia – UESB

Daniele Fernanda Renzzi – Ciências Farmacêuticas – UNICENTRO

Helena de Oliveira Andrade – Literatura – UFSC

Karla Siebert Sapelli – Engenharia Agrônômica – UNICENTRO

Luciana Dalazen dos Santos – Ciências Veterinárias - UFRGS

Paulo Ricardo Soethe – Exercício Físico na Promoção da Saúde – UNOPAR

Ricardo Cardoso Fialho – Solos e Nutrição de Plantas – UFV

Tatiani Maria Garcia de Almeida – Ciências Sociais – UEL

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC EXTERNOS

Aline Lobato Costa – Psicologia Investigativa – Universidade de Liverpool

Argos Gumgowiski – Educação – UFRGS

Atilio Augustinho Matozzo – Estudos Linguísticos – UFPR

Breno Marques da Silva e Silva – Agronomia [Produção e Tecnologia de Sementes] – UNESP

Carla Cláudia Pavan Sen – Saúde da Criança e do Adolescente – UFPR

Cleverson Fernando Salache – Desenvolvimento Econômico – UFPR

Daniela Pedrassani - Medicina Veterinária – UNESP

Gabriela Caramuru Teles – Direito – USP

Ivanildo dos Anjos Santos – Ciência Animal - Ciência Animal – UESB

Jair Ribeiro Junior – Ensino de Física – UEPG

Juliane Andréa de Mendes Hey Melo – Direito – UNIBRASIL/Universidad Pablo de Olavide

Luiz Carlos Weinschütz – Geociências – UNESP

Luiz Paulo Mascarenhas – Saúde da Criança e do Adolescente - UFPR

Mary Ângela Teixeira Brandalise – Educação – PUC/SP

Regilson Maciel Borges – Educação – UFSCar
Sandro Luiz Bazzanella – Ciências Humana - UFSC
Simone Carla Benincá – Ciências da Saúde – Unifesp
Miriam Aparecida Caldas – Responsabilidade Jurídica – UNILEÓN
Maria Luiza Milani – Serviço Social – PUC/SP
Regiane Bueno Araújo – Ciências Criminológicas [Forenses] – UDE
Elismara Zaias Kailer – Educação – USP
Rui Mateus Joaquim – Ciências – USP
Orcial Ceolin Bortolotto – Agronomia – UEL

REVISORES CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS

Jonny Diego Sosa – Direito – Uruguai
Escuela Naval Militar de La República Oriental Del Uruguai
Universidad de la Empresa – Montevideú

José Moncada Jiménez – Educação Física – Costa Rica
Universidade da Costa Rica

Roberto Fernandez Fernández – Direito – Espanha
Facultad de Derecho – León

Susana Costa e Silva – Marketing e Negócio Internacional – Portugal
Católica Porto Business School – Porto

Susana Rodriguez Escanciano – Direito – Espanha
Universidad de León – UNILEÓN

Sandra Sharry – Direito – Argentina
National University of La Plato – Buenos Aires

Oscar Fabian Rubiano Espinosa – Educação Física – Colômbia
Los Andes University – Bogotá

REVISÃO E ORGANIZAÇÃO

Sônia Maria Hey
Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Helena de Oliveira Andrade

DIAGRAMAÇÃO

Trajano Santos filho

BIBLIOTECÁRIO

Eduardo Ramanauskas – CRB 9 1813

CAPA

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Setor de Marketing da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP)

T841

TRIVIUM: revista eletrônica multidisciplinar - UCP / Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP. – v. 6, n. 1, Jan./Jun. (2019) – Pitanga, 2019.

Semestral

ISSN 2179-5169

1. Periódico. I. Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP. II. Título.

SUMÁRIO

O Judiciário à Brasileira e o Complexo de Macgyver: Judicialização da Política e Efetivação Constitucional – Superando a Discricionariedade	p. 4
<i>André Luan Domingues, Everton Luís da Silva e Jerônimo Siqueira Tybusch</i>	
Programa de Residência Pedagógica: Analisando os alcances da proposta na esfera das políticas de formação docente	p. 21
<i>Carlos Eduardo Candido Pereira, Flávia Graziela Moreira Passalacqua e Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza</i>	
Relações Interdisciplinares: um olhar sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.....	p. 33
<i>Diogo Francisco Antunes e Tania Regina Rossetto</i>	
Psicologia educacional e educação especial: possibilidades e desafios no processo de inclusão escolar.....	p. 52
<i>José Tadeu Acuna</i>	
Livro didático Por uma vida melhor: variação linguística e preconceitos	p. 69
<i>Monica Cibeli Strona e Loremi Loregian-Penkál</i>	
Correlação entre massa muscular, equilíbrio e funcionalidade em idosos hipertensos e diabéticos – estudo transversal	p. 84
<i>Carin Regiane Vaz de Oliveira, Camila Kich e Franciele Aparecida Amaral</i>	
Violência relacionada ao trabalho de agentes socioeducadores no Rio Grande do Sul	p. 96
<i>Luiz Gustavo Santos Tessaro, Janine Kieling Monteiro, Cristiane Barros Marcos e Vanessa Rissi</i>	
Abscesso periapical em cão - relato de caso	p. 116
<i>Jose Alexandre Telles, Ivna Lubacheski Michalyszyn, Renata Severo Perez e Bruna Rayet Ayub</i>	
Reparo de lacerações perineais em éguas.....	p. 129
<i>Ivna Lubacheski Michalyszyn, Jose Alexandre Telles e Bruna Rayet Ayub</i>	
Carcinoma de células transicionais em cães - relato de caso	p. 136
<i>Jose Alexandre Telles, Ivna Lubacheski Michalyszyn e Bruna Rayet Ayub</i>	
Neurociência e o Direito Previdenciário Comportamental: análise dos pequenos desvios	p. 143
<i>Daniela Burgo Batata Gassi, Jefferson Aparecido Dias e Rui Mateus Joaquim</i>	

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

O Judiciário à Brasileira e o Complexo de Macgyver:¹ Judicialização da Política e Efetivação Constitucional – Superando a Discricionariedade

André Luan Domingues²

Everton Luís da Silva³

Jerônimo Siqueira Tybusch⁴

Resumo: A análise dos paradigmas da filosofia e conseqüentemente do direito surge como ponto de partida para demonstração das características do que se denomina judiciário à brasileira, bem como para busca de compreensão de como utilizar-se da hermenêutica-filosófica para efetivação de um direito democrático. Quais os limites da discricionariedade do intérprete no sistema jurídico brasileiro? Como garantir as promessas democráticas de 1988 pela e para efetivação da constituição enquanto vivência da democracia? O presente escrito utilizando-se como teoria de base e abordagem filiou-se à perspectiva da hermenêutica-filosófica, vislumbrando-se a utilização de pensadores com lecionar multidisciplinar, em tentativa de conexão entre diferentes ramos do saber-viver. O procedimento empregado refere-se à análise documental e bibliográfica, por meio da análise em material doutrinário. A técnica de pesquisa utilizada consiste na elaboração de fichamentos e resumos estendidos. Conclui-se que a superação do complexo de Macgyver e do ativismo judicial (judiciário à brasileira) somente pode ocorrer por meio da compreensão da constituição como ponto de chegada e de partida da interpretação.

Palavras-chave: Democracia. Discricionariedade. Hermenêutica-filosófica.

Resumen: El análisis de los paradigmas de la filosofía y, por tanto, de lo derecho, se presenta como un punto de partida para demostrar las características de lo que se llama justicia a la

1 Acerca: "Talvez muitos não se recordem (e outros nunca ouviram falar, mas para isso há o YouTube) o arquétipo MacGyver vem de uma série veiculada pela TV brasileira entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990. A série tinha como personagem principal o próprio MacGyver, uma agente secreto que podia fazer coisas impronunciáveis utilizando apenas um canivete suíço. Entre suas façanhas, incluía-se o desarme de bombas e o escapismo, inacreditável, das situações de aprisionamento e encurralamento das mais expressivas que o gênio humano é capaz de criar. MacGyver sempre deixava a audiência boquiaberta como que a se perguntar: "ah vá, como é que ele fez isso?!" (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

2 Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor no Centro Universitário Vale do Iguçu. E-mail: andre_oluan@yahoo.com.br.

3 Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor no Centro Universitário Vale do Iguçu. E-mail: ever_luis@ymail.com

4 Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSM). E-mail: jeronimotybusch@gmail.com.

brasileña, así como la búsqueda de la comprensión de cómo utilizar es la hermenéutica filosófica para la realización de un derecho democrático. ¿Cuáles son los límites de la discrecionalidad del intérprete en el sistema jurídico brasileño? ¿Cómo asegurar las promesas democráticas de 1988 por y para la ejecución de la constitución como la experiencia de la democracia? Este escrito utilizando como teoría básica y el enfoque se unieron a la perspectiva de la hermenéutica-filosófica, previendo el uso de pensadores con la enseñanza multidisciplinar para tratar de conectar entre las diferentes ramas del saber vivir. El procedimiento empleado se refiere al análisis documental y bibliográfico, através del análisis de material doctrinal. La técnica de investigación utilizada es el desarrollo de fichamentos y resúmenes extendidos. Se concluye que la superación del activismo compleja y judicial Macgyver (el poder judicial brasileño) sólo puede ocurrir através de la comprensión de la constitución como un punto de llegada y de salida de la interpretación.

Palabras-claves: Democracia. Discricionariedad. Hermenéutica-filosófica.

1 Introdução

Analisar a maneira contemporânea de compreensão do fenômeno jurídico é elemento de elevado relevo enquanto busca incessante pela garantia da democracia.

O problema de pesquisa no presente refere-se ao seguinte indagar: quais os limites da discricionariedade do intérprete no sistema jurídico brasileiro? Como garantir as promessas democráticas de 1988 pela e para efetivação da constituição enquanto vivência da democracia?

São objetivos, apontar as características do atual paradigma da filosofia e consequentemente do direito. Neste contexto, apontar os elementos que qualificam o judiciário brasileiro e sua majoritária prática inadequada ao contexto histórico constitucional e, ainda, tentar-se-á analisar a constituição como ponto de partida e de chegada do processo hermenêutico de compreensão para efetivação da democracia.

Como Teoria de Base e Abordagem filiou-se à perspectiva da hermenêutica-filosófica, vislumbrando-se a utilização de pensadores com lecionar multidisciplinar, em tentativa de conexão entre diferentes ramos do saber-viver (direito, filosofia e sociologia, como exemplos), buscando-se efetuar conjecturas e teorias a respeito da temática, com olhar altericamente múltiplo (respeito à exterioridade do absolutamente outro). O procedimento empregado refere-se à análise documental e bibliográfica (através de mídias digitais e físicas), por meio da análise em material doutrinário (livros, artigos e revistas especializadas), nos âmbitos internacional e nacional. A técnica de pesquisa utilizada consiste na elaboração de fichamentos e resumos estendidos de doutrinas acerca das temáticas abordadas.

Neste sentido, o trabalho será subdividido em quatro itens-subitens, iniciando-se pelo título: "hermenêutica-filosófica e filosofia hermenêutica - historicidade e

protagonismo do caso concreto", no qual serão analisadas as premissas do pensar-viver atual, apontando-se características fundamentais da hermenêutica-filosófica, como elemento para compreensão do fenômeno jurídico.

Tal caracterização faz-se mister para caminhar em direção à compreensão e crítica do atual momento da interpretação do direito no Brasil.

O primeiro subitem deste tópico intitulado "o complexo de MacGyver e o solipsismo judicial - do decido conforme minha consciência como produto da discricionariedade" terá como mote a busca da demonstração da discussão acerca da discricionariedade do intérprete, visando apontar o reconhecimento desta como elemento gerador do complexo no título indicado, enquanto prática antidemocrática.

A parte final deste item, sob a rubrica "judicialização da política (um fenômeno contingente) - versus ativismo judicial - o judiciário à brasileira" busca demonstrar que o aumento do espaço de atuação do judiciário é fenômeno histórico inevitável, todavia, somado à discricionariedade teve como resultado o que se qualifica como ativismo judicial, ou seja, atuação em excesso, a qual será apontada como marca central do judiciário à brasileira.

Por fim, no item "efetivação constitucional e pré-compreensão - da constituição como ponto de partida e de chegada" buscar-se-á apontar para constituição como horizonte limitativo da aplicação do direito, se de viés democrático.

2 Hermenêutica-Filosófica e Filosofia Hermenêutica - Historicidade e Protagonismo do Caso Concreto

Inicialmente, para compreensão do tempo presente mister analisar, específica e limitadamente, nos aspectos mais relevantes, a mutação do pensamento ao longo dos tempos. Para tanto, uma vez que impossível completa apresentação, utilizar-se-á clássica subdivisão paradigmática da filosofia, assentando-se a demonstração sob a estruturação efetivada pelo professor Celso Luiz Ludwig (2006), qualificando-se o momento presente como aquele onde, a partir da chamada viragem linguística encontra-se presente o chamado paradigma da linguagem.⁵

A viragem linguística marcou-se pela busca de superação do chamado paradigma

⁵ Ressalte-se que diante das multiplicidades do pensar-viver Ludwig efetiva uma subdivisão concreta do paradigma ora mencionado: a) razão comunicativa (Apel e Habermas); b) razão sistêmica (Luhmann); c) razão hermenêutica (Heidegger-Gadamer), sendo que a análise do presente efetiva-se sobre a perspectiva da razão hermenêutica. (LUDWIG, 2005, p. 145)

então imperante, o paradigma do sujeito ou da consciência, enquanto tentativa de se superar a formação compreensiva do pensar-viver através de uma consciência subjetiva.

Menciona-se que desde Descartes a fundamentação do pensar é a consciência, ou seja, o próprio sujeito, eis que “a indicar a mudança paradigmática e a determinação específica da condição moderna à direção do movimento, nos pensadores centrais, é, por assim dizer, a mesma: não mais em direção ao ser, mas em direção à consciência.” (LUDWIG, 2006, p. 53)

Nesse contexto, pode-se afirmar que a clássica afirmação principiológica de que *cogito, ergo sum*, representa a fórmula referencial da criação da subjetividade moderna, enquanto núcleo do pensamento cartesiano, todavia, deve-se indagar: qual a origem de seu método?

A dúvida. No pensamento em análise parte-se da premissa de que para se chegar a verdade é mister colocar a prova tudo o que necessário fosse, somente assim, duvidando-se de tudo, poder-se-ia chegar à consciência das verdades. Todavia, em se tratando de pensamento, moderno, mais especificamente sua criação e fórmula máxima, como se ter a dúvida como ponto inicial absoluto, como pensar sem qualquer certeza fundante, neste sentido é que se deve entender que “por mais ampla que seja a esfera da dúvida, resta algo indubitável: a própria dúvida. Para duvidar de tudo não posso duvidar de que duvido,” (LUDWIG, 2006, p. 54) desde ponto de partida pode-se afirmar que o pensamento passa a ser o ponto fundamental da questão filosófica (pensar-viver), já que a ressalva da dúvida é exatamente o que se pode denominar de consciência subjetiva.

O sentido fundamental definido à razão em relação à matéria possibilitou o pensar característico da modernidade, determinando, por lógica, que o saber racional e a aplicação de um modelo pautado na razão lógica deveria ser o método dos métodos, enquanto capaz de levar até a compreensão correta da realidade, por meio da extração de sentido, a qual ocorreria como marca central de um relacionar enquanto sujeito-objeto.⁶

A viragem linguística substituiu a consciência subjetiva, pela linguagem, enquanto condição de possibilidade de compreensão da realidade, ou seja, retirou esta do lugar de mero instrumento de possibilitação da relação de compreensão entre sujeito e objeto, entre sujeito e mundo (existente independentemente da própria linguagem), reafirmando-a na posição de condição de existência do pensar-viver, pressuposto para compreensão do

⁶ Ressalte-se que todo o pensamento moderno, na condição de marca do paradigma do sujeito, possui a consciência subjetiva, ou ainda o que se pode qualificar como um subjetivo transcendente (do particular para o geral ou do geral para o particular) como marca central, não se livrando (até o giro linguístico) de tal condição solipsista totalizante.

presente, buscando-se assim um caminhar em direção à relação sujeito-sujeito de atribuição de sentido ao existente.

Não se pode olvidar que o ato comunicativo, e as condições de espaço-tempo de si próprio, portanto, a maneira de circulação da informação (e sua compreensão) tornam-se elementos fundamentais para atribuição de sentido ao existente, especialmente para compreensão do ser, destacando-se Martin Heidegger e a tratativa da compreensão como fenômeno formativo da existência humana.

Assim, deve-se ressaltar que o pensar-viver contemporâneo tem a linguagem como elemento de formação da compreensão da própria existência humana, ocupando a informação lugar de centralidade.

Deve-se compreender que

(...) Os contributos da hermenêutica filosófica para o direito trazem uma nova perspectiva para a hermenêutica jurídica, assumindo grande importância as obras de Heidegger e de Gadamer. Com efeito, Heidegger, desenvolvendo a hermenêutica no nível ontológico, trabalha com a idéia de que o horizonte do sentido é dado pela compreensão; é na compreensão que se esboça a matriz do método fenomenológico. A compreensão possui uma estrutura em que se antecipa o sentido. Ela se compõe de aquisição prévia, vista prévia e antecipação nascendo desta estrutura a situação hermenêutica. Já Gadamer, seguidor de Heidegger, ao dizer que ser que pode ser compreendido é linguagem, retoma a idéia de Heidegger da linguagem como casa do ser, onde a linguagem não é simplesmente objeto, e sim, horizonte aberto e estruturado. Daí que, para Gadamer, ter um mundo é ter uma linguagem. As palavras são especulativas, e toda interpretação é especulativa, uma vez que não se pode crer em um significado infinito, o que caracterizaria o dogma. A hermenêutica, desse modo, é universal, pertence ao ser da filosofia, pois, como assinala Palmer, a concepção especulativa do ser que está na base da hermenêutica é tão englobante como a razão e a linguagem. (STRECK, 2000, p. 165/166)

Destarte, torna-se fundamental compreender-se a centralidade do escrito por Heidegger enquanto tentativa de (re)pensamento da condição humana (originalmente), tendo-se como horizonte não o tempo em sentido tradicional, portanto, qualificado como sucessão de fatos do agora desde o passado até o presente com projeção lógica para o futuro, ou seja uma linear realização sucessiva de fatos, centralizada em absoluto no agora, enquanto presença presente do tempo, mas na condição de temporalidade. Ressalte-se que para o autor mencionado, tal forma de análise deve ser marcada pelo abandono do presente enquanto horizonte limitativo do pensar-viver, buscando-se passar da história para historicidade e do tempo para o que se pode qualificar como temporalidade.

Assim, o sentido poderá ser desvelado no *Dasein*, qualificado como temporal, histórico e finito. Possível, neste ponto, afirmar-se que tudo o que é compreendido por este

tem em mesmo sentido a finitude como marca fundamental. Portanto, a afirmação de que ser é tempo, pela e através da temporalidade é suficiente ponto de partida para a trazida de todo sentido ao existente.

Para Stein:

Heidegger não apenas rompe a sucessividade do tempo do mundo, mas a inverte de tal modo que sem o ser humano nada pode ser considerado como se dando no tempo. Essa inversão não tem como consequência a redução da importância de tudo o que se dá no mundo físico, mas pelo contrário, insere o cosmos na própria dramaturgia da existência. (STEIN, 2004, p. 295)

Imprescindível, neste momento, falar-se em fusão de horizontes, pela dimensão ec-stática, enquanto saída da linearidade temporal, e ocorrência do “refluxo do futuro e do passado sobre o momento presente”, (STEIN, 2004, p. 293) materializando-se desta forma autêntica compreensão da temporalidade, na condição de elemento de constituição da condição de desvelamento do ser, pela condição humana, e não pela tratativa coisificante de uma dimensão do presente em absoluto. Referida abertura do presente pela presença do passado (memória) e do futuro (projeto) ocorre no que se denomina *Dasein*.⁷

Vê-se, portanto, que o *Dasein*, enquanto desvelamento do ser encontra sua morada na denominada temporalidade, ou seja, fora da compreensão tradicional de tempo, todavia, por meio de sua alocação completa na condição de temporalidade (fusão de horizontes), onde passado presente e futuro passam a produzir significação, enquanto condição compreensiva de local existencial ocupado como condições de espaço e tempo enfim, a temporalidade enquanto condição originária do próprio ser (que é tempo).

Neste contexto, a condição existencial caracterizada pela finitude (condição futura enquanto horizonte), possui a morte enquanto lugar certo do que se poderia chamar de o próprio não-ser.

Esse dialogar de horizontes (passado e futuro - enquanto projeção) que trazem à tona a compreensão do presente, marcada pela projeção ao futuro, como expectativa, traz a noção de que a completude do ser é um concreto não-ser, ou seja, a morte enquanto retorno ao nada se demonstra como momento de realização absoluta do futuro-expectativa, fato que claramente denota a condição de finitude, como âncora compreensiva, mas sem se poder falar em uma prisão ao presente, já que este por si só se demonstra como horizonte

⁷ *Dasein*: "ser-aí". Lugar (ser humano) por meio do qual se possibilita para um ente a compreensão do que é ser.

limitativo, através do qual, se desraigado de temporalidade qualifica-se como momento de encobrimento total do ser.⁸

Portanto, a temporalidade enquanto local do *Dasein* é marcada pela condição de projetar (antecipação constitutiva da condição de futuro - morte) - futuro, possibilidade de alocação de sua historicidade - passado, somando a estas (como resultado) a condição de ser considerado e considerar do mundo, o que lhe dá um presente concreto, não mais transcendental, enquanto real desvelamento do ser⁹.

É nesta compreensão de temporalidade que, em termos de hermenêutica filosófica deve materializar-se a *applicatio*, ou seja, a ocorrência (hermenêutica) do direito, como processo único: compreensão, interpretação e aplicação, sendo assim, o caso concreto protagonista da própria compreensão do direito.

De ímpar relevância, neste sentido, o mencionado por Ovídio (2009, p. 86): "a justiça, para desgosto dos nossos teóricos, não poderá ser normatizada. Haverá de ser descoberta laboriosamente em cada caso concreto, observados, porém determinados critérios capazes de evitar que a natural (e inevitável) discricionariedade do ato judicial se transforme em arbitrariedade."

Em complementar raciocinar, desde Gadamer deve-se compreender que "[...] um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação." (GADAMER, 1999, p. 466)

Portanto, tem-se que "[...] a aplicação não é uma parte última e eventual do fenômeno da compreensão, mas que o determina desde o princípio e no seu todo." (GADAMER, 1999, p. 481)

⁸ Neste sentido: "Aún más importante es, a su juicio, el hecho de que llegamos a conocernos y experimentarnos em términos de la temporalidad de la muerte, de nuestra propia muerte singular. Con lo cual quiere decir que somos una subjetividad destinada a la muerte y que la mejor forma de saber qué subjetividad somos es comprender nuestra existencia para nuestra propia muerte singular (esto es, ni universal, ni partiular). (LASH, 2005, p. 220-221)

⁹ Neste sentido: "(...) O legado da tradição vem a nós através da linguagem, cujo papel é central/primordial na teoria gadameriana. A linguagem não é somente um meio a mais dentre outros, diz ele, senão que guarda uma relação especial com a comunidade potencial da razão; (...) a linguagem não é um mero fato, e, sim, princípio no qual descansa a universalidade da dimensão hermenêutica. Por evidente, destarte, que a tradição terá uma dimensão lingüística. (...) A experiência hermenêutica, diz o mestre, tem direta relação com a tradição. É esta que deve anuir com a experiência. A tradição não é um simples acontecer que se possa conhecer e dominar pela experiência, senão que é linguagem, isto é, a tradição fala por si mesma. O transmitido continua, mostra novos aspectos significativos em virtude da continuação histórica do acontecer. Através de sua atualização na compreensão, os textos se integram em um autêntico acontecer. Toda atualização na compreensão pode entender a si mesma como uma possibilidade histórica do compreendido. Na finitude histórica de nossa existência, devemos ter consciência de que, depois de nós, outros entenderão cada vez de maneira diferente. Para nossa experiência hermenêutica, é inquestionável que a obra mesma é a que desdobra a sua plenitude de sentido na medida em que vai transformando a sua compreensão." (STRECK, 2000, p. 192)

Em suma, somente a compreensão adequada da temporalidade conjugada ao resgate do caso concreto é capaz de efetivamente trazer a tona o direito enquanto tal, no paradigma pensante aqui utilizado.

2.1 O Complexo de Macgyver e o Solipsismo Judicial - do decido conforme minha consciência como produto da discricionariedade

O modelo ocidental de Estado, somado à adoção de um sistema de legalidade democrática, especialmente no segundo grande pós-guerra, trouxeram à tona o limiar de uma sociedade com novos protagonistas, enquanto guardiões das promessas jurídico-democráticas de bem-estar e busca por liberdade, igualdade e sobre tudo fraternidade.

O marco burguês da legalidade, transformado em garantia de cunho fundamental e central da e na democracia fez com que a busca pelo que se chama "cumprimento da lei" se tornasse elemento de real realização do espaço democrático da liberdade.

Neste sentido, ao passo que a tripartite função estatal tem no poder judiciário o garantidor da legalidade, surge, contingencialmente, um novo protagonista do poder, ou seja, o judiciário, enquanto "detentor da prerrogativa de dizer o direito".

Assim, no tempo presente, pode-se apontar ligação direta entre o judiciário e a política, sendo aquele o reivindicar do cumprimento das promessas democráticas, surgindo assim um juiz complexo e perplexo, enquanto responsável pela reabilitação de uma instância política (democracia) da qual deveria ser apenas o garante.¹⁰

Diante de tal aparente protagonismo, a discussão acerca do papel do juiz na democracia constitucional atual ganha fundamental importância, destacando-se assim a busca pela compreensão e identificação do que se pode denominar de modelo de juiz.

François Ost aponta a impossibilidade de descrição de um modelo único de julgador, diante das multiplicidades e volatilidade do presente tempo, sendo que o autor em comento aponta para existência de três modelos de julgador: Júpiter, Hércules e Hermes.

Tal reflexão surge como questão central em termos hermenêuticos, uma vez que

os “modelos de juízes” a que se faz referência poderiam muito bem ser mencionados como “modelos de intérpretes”, na medida em que qualquer jurista, envolvido com o problema interpretativo que atravessa todo o fenômeno jurídico, poderia apresentar as características apontadas como determinantes para cada um dos modelos de juízes apresentados pelo autor. (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

¹⁰ Neste sentido: GARAPON, 1999.

Para o autor, o juiz Júpiter é aquele rigidamente fixado na teoria do ordenamento jurídico, ou seja, com atuação claramente limitada pelos espaços semânticos dos enunciados legais aprovados pelos órgãos legislativos democraticamente postos.

Já o juiz Hércules seria o arquétipo diretamente ligado ao realismo jurídico, onde seria este o descobridor da solução ao caso concreto e ao mesmo tempo criador da norma jurídica ali aplicada, de forma que não há direito antes da decisão.

De outro lado, o juiz Hermes "é aquele que consegue operar e dialogar com todos os códigos e valores que configuram o horizonte da pós-modernidade." (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

Nos termos descritos por Alexandre Morais da Rosa e Rafael Tomaz de Oliveira (2013), os modelos de juiz enquanto intérprete acima sucintamente descritos não são efetivamente adequados para análise do que se pode chamar de judiciário à brasileira, ou seja, há um arquétipo de intérprete que é marca, criação tupiniquim, aquele que denominaram de complexo de MacGyver enquanto "o conjunto de ideias e emoções, inclusive inconscientes, que presidem o modo de operar do jurista brasileiro." (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

Tal complexo se demonstra presente na realidade do direito brasileiro atual, na medida em que em tal arquétipo há como marca central um sincretismo metodológico, e um grau de relativismo quanto ao resultado, ou seja, não há uma definição ou filiação clara a uma escola jurídica, ao contrário, busca-se sempre por meio de um "jeitinho" interpretativo um resultado pré-determinado. (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

Neste sentido, o interprete com complexo de MacGyver é aquele que decide, antes mesmo da compreensão, interpretação e mesmo aplicação (*applicatio*), sendo adorador do senso comum teórico dos juristas. Usa de seu canivete, para ao final decidir conforme sua consciência, ou seja, aplica seus valores pessoais como resultado jurídico justo, fazendo-se valer da compreensão cartesiana (conforme anteriormente dito), já que duvida de tudo, menos de sua capacidade de resolver problemas jurídicos. (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

Em algumas de suas aparições é um adorador de julgados prévios e entendimentos '*prêt-à-porter*,' amante da moda, não suportando ser considerado fora desta. (ROSA; TOMAZ DE OLIVEIRA, 2013)

Deve-se mencionar que

A moda não se vincula à tradição, mas à escolha. E escolha é ato de vontade, bem aponta Lenio Streck. Não é hermenêutico. (...) o Direito quando gira em torno da moda não atende a racionalidades. Gira por gostos, caprichos, questões estéticas e econômicas. (...) O sujeito, ao mesmo tempo livre das amarras da tradição e preso aos desígnios da moda, transforma-se em presa fácil dos discursos da eficiência, do pragmatismo (...) 'discurso do conforto' O espírito de nossa época é da 'eficiência'". (ROSA, 2011, p. 127)

Adorador do ativismo judicial (que será devidamente tratado a frente) e do panprincipiologismo,¹¹ busca sempre um fim, ou seja, a efetivação egoística de um desígnio próprio - decido conforme minha consciência. Suas decisões claramente são marcadas por um puro solipsismo.

Por ora, indaga-se: qual a origem de tal faceta antidemocrática? A constituição da República Federativa do Brasil trouxe em 1988 o nascer de um novo sistema jurídico, com viés altamente democrático e concretizante das promessas da modernidade, enquanto busca de ruptura com um sistema anteriormente ditatorial e diretamente apegado à legalidade máxima, ou seja, a expressão concreta do juiz boca da lei.¹²

A busca pela fuga de tal rigidez, e por uma nova compreensão do direito, trouxe como novo problema democrático o excesso de judiciário, marcado este pelo solipsismo do decido conforme minha consciência, ou seja, a abertura que se buscou em direção ao decidir democrático teve por consequência, o grave problema debatido pela hermenêutica: há discricionariedade do intérprete? Se sim, qual o seu limite?¹³

¹¹ Acerca: "Estamos, assim, diante de um considerável número de *standards* interpretativos, que mais se parecem com *topoi* ou axiomas com pretensões dedutivistas. Sua diversidade – e a absoluta falta de critérios até mesmo para a sua definição – dá mostras da dimensão dos problemas enfrentados pelas diversas teorias que tratam da construção das condições de possibilidade da institucionalização de princípios efetivamente de índole constitucional. Na verdade, no modo como são apresentados – pelo menos em sua expressiva maioria –, tais *standards* são originários de construções nitidamente pragmaticistas, mas que, em um segundo momento, adquirem foros de universalização. [...] Assim, está-se diante de um fenômeno que pode ser chamado de “pan-principiologismo”, caminho perigoso para um retorno à “completude” que caracterizou o velho positivismo novecentista, mas que adentrou ao século XX a partir de uma “adaptação darwiniana”: na “ausência” de “leis apropriadas” (a aferição desse nível de adequação é feita, evidentemente, pelo protagonismo judicial), o intérprete “deve” lançar mão dessa ampla principiologia, sendo que, na falta de um “princípio” aplicável, o próprio intérprete pode criá-lo." (STRECK; In: FERRAJOLI, et al (Orgs.), 2012, p. 66-67)

¹² Sobre o tema: “O problema do que eu chamo de Justiça lotérica é outro: a desatenção e falta de comprometimento dos julgadores com as determinações constitucionais e, ainda, com a integridade e a coerência do Direito. O que ocorre é que, a partir da desculpa dos termos vagos, ambíguos ou de textura aberta, tomam-se decisões de conveniência ou com base em argumentos de política, de moral ou de economia. Acabamos por confundir a era dos princípios e a abertura semântica, que sempre existe, com autorização para uma livre atribuição de sentido, como se existisse um grau zero de sentido. Assim, enfraquece-se a autonomia do Direito e a doutrina. Um exemplo que ilustra bem esse já referido estado de natureza hermenêutico consiste numa conhecida decisão do então ministro Humberto Gomes de Barros, do STJ, na qual ele afirmou julgar de acordo com a sua consciência, sustentando que a doutrina deveria se amoldar ao pensamento dos membros do respectivo tribunal. Ora, se os juízes seguirem esse conselho — e parcela considerável parece que segue — quem segura o sistema? (PINHEIRO, 2009)

¹³ Neste sentido: "O Judiciário, historicamente, tem ficado em dívida para com a sociedade. Antes da Constituição Federal de 1988, praticamente não tínhamos Direito, mas apenas uma Constituição que era um arremedo. O Direito era ruim e carente de legitimidade. Por isso, apostávamos na criatividade voluntarista dos juízes, buscando nas brechas da institucionalidade um modo de contornar o autoritarismo legal, visto que esse era o espaço que restava aos juristas no regime de exceção. Lutávamos, à época, para que os juízes não fossem a boca da lei. Quando veio a Constituição de 1988, levamos um tempo para nos recuperarmos dessa espécie de ressaca hermenêutica." (PINHEIRO, 2009)

Segundo Cristiano Becker Isaia, na obra *Epistemologias das ciências culturais*, Ovídio Baptista busca discutir a existência da discricionariiedade, nos termos acima indicados:

A tarefa de Ovídio Baptista na referida obra, foi a de verificar ou não a existência da discricionariiedade judicial, investigando se o sistema jurídico reconheceria a seus magistrados essa parcela de discricção, de escolha entre duas ou mais alternativas legítimas, assim consideradas pelo sistema. E o fez a partir da crítica ao modelo de Dworkin, partindo da premissa de que este se preocupa unicamente com o direito, não com os fatos, compromisso nitidamente racional iluminista. (ISAIA, 2011, p. 43)

Para o autor, as compreensões arbitrárias são produto do que se pode denominar falta absoluta de fundamentação, resultado inexorável de uma tradição de jurisdição declaratória, marca da prática clássica da compreensão pela subsunção, caracterizada pela elevação do texto legal ao centro compreensivo e retirada do caso concreto deste lugar, compreensão esta afastada de uma marca fundamental para realização hermenêutica, qual seja, a historicidade, enquanto condição normativa, fática e do próprio agente.

Ovídio (2009) menciona que não é possível encontrar a justiça do caso partindo da norma sem a "intermediação" de um julgador (o que qualifica como mera subsunção do fato à norma). Portanto, a superação de um positivismo de viés quase exegeta, a superação de um sistema interpretativo rigidamente fixado ao texto, para se caminhar em direção a um espaço democrático de justiça, enquanto produto de um direito democrático é a resposta que o autor busca. Assim, aponta que a discricionariiedade é pressuposto para existência efetiva de decisões razoáveis e justas, enquanto melhor resposta democrática possível a um caso concreto.

Deve-se ressaltar que a discricionariiedade apontada, nas palavras do autor, não se confunde com arbitrariedade e protagonismo do intérprete, já que considera que para que haja a utilização de uma subjetividade minimamente essencial sem risco do arbítrio, deve ocorrer o que denomina de combinação de valores sociais com a devida temporalidade dos mesmos, reforçando a temporalidade como elemento central para real aplicação da discricionariiedade enquanto elemento de configuração de um direito concretamente realizador de justiça. (BAPTISTA, 2009)

Em sentido inverso, há que se filiar no presente, à corrente capitaneada por Streck, inadmitindo-se a existência de discricionariiedade, uma vez que esta se confunde com escolha, e escolha é subjetiva e subjetividade é individualidade, portanto, ausência de democracia e absoluto solipsismo (decido conforme minha consciência).

Deve-se retomar que

a interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições. (...) Em todo princípio de interpretação, ela se apresenta como sendo aquilo que a interpretação necessariamente já "põe", ou seja, que é preliminarmente dado na posição prévia, visão prévia e concepção prévia. (HEIDEGGER, 1988, p. 207)

Não se busca aqui neutralidade, pelo contrário, visa-se a devida compreensão do que se denomina pré-compreensão, de forma que

a compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validez. (GADAMER, 1999. p. 403)

2.2 Judicialização da Política (Um Fenômeno Contingente) - Versus Ativismo Judicial - O Judiciário à Brasileira

A judicialização da política deve ser vista como um fenômeno contingencial em escala global, oriundo das promessas constitucionais da modernidade,¹⁴ e não enquanto ato de vontade do judiciário, de maneira que a busca pela concretização dos novos direitos agora constitucionalmente garantidos inexoravelmente levou questões anteriormente de cunho exclusivamente político (legislativo e executivo) para a seara do judiciário.

Assim, o judiciário surge atualmente como

uma nova arena pública, externa ao circuito clássico 'sociedade civil - partidos - representação - formação da vontade majoritária', consistindo em ângulo perturbador para a teoria clássica da soberania popular. Nessa nova arena, os procedimentos políticos de mediação cedem lugar aos judiciais, expondo o Poder Judiciário a uma interpelação direta de indivíduos, de grupos sociais e até de partidos - como nos casos de países que admitem o controle abstrato de normas - e, um tipo de comunicação em que prevalece a lógica dos princípios, do direito material, deixando-se para trás as antigas fronteiras que separavam o tempo passado, de onde a lei geral e abstrata hauria seu fundamento, do tempo futuro, aberto à inflação do imaginário, do ético e do justo. Tal contexto institucional, dominante, em maior ou em menor medida, nos países ocidentais, além de expressar um movimento de invasão do direito na política e na sociabilidade, tem dado origem a um novo personagem da *intelligentzia*: os magistrados e os membros do Ministério Público. 'Guardiães das promessas', na qualificação de Garapon, em meio ao mundo laico dos interesses e da legislação ordinária,

¹⁴ Acerca: “[...] a democracia prometida institucionalmente pela Constituição de 1988 não diz respeito apenas ao regime de governo, aos direitos de participação política, mas também a direitos de inclusão social: é, portanto, uma democracia social marcada pela garantia de direitos sociais próprios a um Estado que se quis fundar como *welferista*, e que tem objetivos declarados de transformação social, redução de desigualdades de renda e de oportunidades, e também de desigualdades regionais.” (VERISSIMO, 2008)

seriam os portadores das expectativas de justiça e dos ideais da filosofia que, ao longo da história do Ocidente, se teriam naturalizado no campo do direito. (WERNECK; *et al*, 1999, p. 22-23)

Há que se mencionar que não se pode tratar judicialização da política e ativismo judicial como sinônimos, há entre estes distinções fundamentais.¹⁵

Streck, em entrevista, mencionou acerca do ativismo:

Os juízes (e a doutrina também é culpada), que agora deveriam aplicar a Constituição e fazer filtragem das leis ruins, quer dizer, aquelas inconstitucionais, passaram a achar que sabiam mais do que o constituinte. Saímos, assim, de uma estagnação para um ativismo, entendido como a substituição do Direito por juízos subjetivos do julgador. Além disso, caímos em uma espécie de pan-principiologismo, isto é, quando não concordamos com a lei ou com a Constituição, construímos um princípio. [...] decisionismos e/ou ativismos não são bons para a democracia. Se cada um decide como quer, os tribunais — mormente o STJ e o STF — acabam entulhados de processos. No fundo, a repercussão geral e as súmulas são uma resposta *darwiniana* a uma espécie de estado de natureza hermenêutico que criamos. Veja só: se fundamentarmos cada decisão até o limite, teremos uma maior *accountability* [prestação de contas em cada decisão]. Mais: se anulássemos decisões mal fundamentadas, não teríamos essa proliferação de embargos declaratórios. Sugiro, portanto, que cumpramos o artigo 93, inciso IX, da Constituição Federal [estabelece que os julgamentos têm que ser públicos e as decisões, fundamentadas] que, antes de ser um direito, é um dever fundamental do juiz. (PINHEIRO, 2009)

Portanto, pode-se compreender ativismo judicial como excesso de atuação judicial, partindo-se para além dos limites constitucionalmente postos para exercício regular de sua função, enquanto ato de vontade, ou seja, diferentemente do aumento de atuação na judicialização da política, enquanto fenômeno histórico inevitável, o ativismo é prática direta do complexo de MacGyver, como prática solipsista, antidemocrática e de verdadeira vivência de um direito pautado filosoficamente em paradigma superado (decido conforme minha consciência), eis, portanto, que este pode ser denominado como marca central do que se qualifica como judiciário à brasileira, ou seja, a prática rotineira e majoritária de decisões desconectadas da realidade e do atual paradigma da filosofia.

¹⁵ Neste sentido, Tassinari aponta quatro elementos fundamentais: "*Primeiro*, não há como negar o elo existente entre Direito e Política; *Segundo*, a inter-relação entre Direito e Política não autoriza a existência de ativismos judiciais; *Terceiro*, há um equívoco em considerar judicialização da política e ativismo judicial como se fossem o mesmo fenômeno; E *quarto*, a judicialização da política é um "*fenômeno contingencial*", isto é, que surge de determinado contexto social, independentemente da postura de juízes e tribunais, ao passo que o ativismo diz respeito a uma *postura* do Judiciário para além dos limites constitucionais." (TASSINARI, 2011, p. 25-26)

3 Efetivação Constitucional e Pré-Compreensão - da Constituição como ponto de partida e de chegada

Inicialmente, necessário afirmar-se que a compreensão da constituição é ponto de partida, perpassa pelo seguinte:

toda decisão deve se fundar em um compromisso (pré-compreendido). Esse compromisso passa pela reconstrução da história institucional do direito – aqui estamos falando, principalmente, dos princípios enquanto indícios formais dessa reconstrução – e pelo momento de colocação do caso julgado dentro da cadeia da integridade do direito. Não há decisão que parta do “grau zero de sentido. (STRECK, 2010, p. 98)

Dito de outro modo, a pré-compreensão, e o ato hermenêutico criativo de atribuição de sentido (*applicatio*) devem necessariamente ocorrer por meio da real pré-compreensão do texto constitucional e sua correta historicidade, ou seja, não há que se falar em neutralidade do intérprete, mas em filtragem constitucional do ato de busca da resposta constitucionalmente adequada, examinando-se acerca da sua legitimidade (origem e validade).

Tal ato é possibilitador da busca hermenêutica por permitir abertura para a alteridade do outro, do objeto ou do texto, criando-se, desta feita condições para que o significado seja efetivado por meio das opiniões prévias.

A compreensão do texto legal interessa ao jurista para aplicação do direito positivo. Todavia, esta resta condicionada à situação hermenêutica em que está o intérprete, ou seja, aos pré-conceitos que este carrega. Assim, pode-se dizer que a norma extraída do texto no caso concreto representa o fenômeno de fusão de passado e presente, de inclusão do ser e de sua historicidade no ato de compreensão, no momento da aplicação como constituinte da compreensão.

Em complemento falar-se da constituição também como ponto de chegada, pressupõe que:

O cidadão tem sempre o direito fundamental de obter uma resposta adequada à Constituição, que não é a única e nem a melhor, mas simplesmente trata-se da resposta adequada à Constituição. Cada juiz tem convicções pessoais e ideologia própria, mas isso não significa que a decisão possa refletir esse subjetivismo. O juiz precisa usar uma fundamentação que demonstre que a decisão se deu por argumentos de princípio, e não de política, de moral ou convicções pessoais. A moral ou a política não corrigem o Direito. Juiz nenhum pode pensar assim. Haverá coerência se os mesmos princípios que foram aplicados nas decisões o forem para os casos idênticos. Aí sim estará assegurada a integridade do Direito. (PINHEIRO, 2017)

Neste mesmo raciocínio, quer-se dizer que somente há efetivo direito, na forma proposta e adequada ao atual paradigma do pensar-viver, se o produto final da *applicatio* estiver estritamente em acordo com o texto constitucional, enquanto garantia de democracia, ou seja, o processo compreensivo do direito deve sempre, desde seu início restar devidamente pautado pela constituição, enquanto elemento de vivência e garantia do estado e acima de tudo da própria democracia.

4 Conclusão

O presente escrito buscou analisar o paradigma do pensar-viver e, conseqüentemente, do direito, no tempo presente, como forma de compreensão do estado da arte da ciência jurídica.

Posta tal premissa, buscou-se apontar para o complexo de MacGyver, marcado especialmente pelo panprincipiologismo e pelo ativismo judicial, como marca central do que se pode chamar de judiciário à brasileira. Tais fenômenos foram apontados como decorrência de indevida abertura interpretativa - excessiva - a qual teve como base a existência da dita discricionariedade do intérprete.

A superação de tal discricionariedade, a qual se revela antidemocrática, já que proporciona a utilização do canivete de MacGyver em verdadeiro decido conforme minha consciência se faz necessária, para compreensão de um direito efetivamente democrático e concretizante das promessas da modernidade.

Para além disto, como mecanismo mínimo de garantia social de democracia, faz-se preciso aplicar-se correção ao paradigma da consciência e do sujeito solipsista, para a linguagem como ponto de partida, por meio do resgate do caso concreto ao cerne da aplicação do direito (compreensão, interpretação e aplicação por meio das condições de espaço e tempo).

Ao lado, a compreensão hermenêutica da historicidade e da ausência de marco zero compreensivo, como caminho de desvelamento do ser, surgem como ato altérico de compreensão pela relação sujeito-sujeito, portanto, democrática.

Assim, a configuração da sociedade da velocidade, marcada pela vivência informacional tem encoberto, ou velado o ser, em termos heideggerianos, impedindo assim a compreensão da temporalidade e a atribuição de sentido do *Dasein*. Desta maneira o apego ao presente, ou a produção de informação sem passado e sem futuro, apenas para levada de *bytes* instantaneamente considerados superados por novos *bytes* em continuidade

circundante infinita tem impedido o acesso ao realmente humano, fazendo com que se afastem o cumprimento real das promessas históricas de bem viver, substituindo-se pela angústia da escuridão, da prisão ao presente sem raiz e sem perspectiva de futuro.

Nesta quadra, o ato compreensivo de atribuição de sentido não pode ser libertário, nem efetivamente informativo, já que afastado da realidade espaço-temporal da existência.

Caminhar para além do indicado, em busca de emancipação da e pela informação, de forma democrática, e acima de tudo autêntica, por estar ligada a historicidade temporal, por meio da fusão de horizontes (passado e futuro para formação do presente), aparece como caminho a ser trilhado, eis que a saída crítica da forma transcendente de compreensão do ser, o dito encobrimento deste, para que o ser do ente apareça, seja desvelado é ato compreensivo mister.

Enfim, superar o atual estado, para que o humano do humano surja, e o viver seja um contemplar existencial, eis o objetivo, pelo desvelamento do ser, ato de real informar pela informação, trazendo à tona um direito efetivamente democrático.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA DA SILVA, Ovídio Araujo. **Epistemologia das ciências culturais**. Porto Alegre: Verbo jurídico, 2009.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora vozes, 1999.
- GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia**: o guardião das promessas. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Vozes, 1988.
- ISAIA, Cristiano Becker. **Processo civil, atuação judicial e hermenêutica filosófica**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2011.
- KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LASH, Scott. **Crítica de la información**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- LUDWIG, Celso Luiz. Gadamer: a racionalidade hermenêutica – contraponto à modernidade. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org). **Crítica da modernidade**: diálogos com o direito. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma Filosofia jurídica da libertação**: paradigmas da filosofia, filosofia da libertação e direito alternativo. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006.

OST, François. **Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez.** Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/08/jupiter-hercules-hermes-tres-modelos-de-juez.pdf>. Acesso em 21 de jan de 2017.

PINHEIRO, Aline. **Ativismo judicial não é bom para a democracia.** Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2009-mar-15/entrevista-lenio-streck-procurador-justica-rio-grande-sul>>. Acesso em 21 de jan de 2017.

ROSA, Alexandre Morais da. O hiato entre a hermenêutica filosófica e a decisão judicial. In: STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio (Org.). **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método.** Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2011.

ROSA, Alexandre Morais da; TOMAZ DE OLIVEIRA, Rafael. O complexo Macgyver e os modelos de juiz (Episódio 1). Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-nov-02/diario-classe-complexo-macgyver-modelos-juiz-episodio>>. Acesso em 27 de maio de 2019.

STEIN, Ernildo. **Exercícios de fenomenologia: limites de um paradigma.** Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

STRECK, Lenio Luiz. Neoconstitucionalismo, positivismo e pós-positivismo. In: FERRAJOLI, Luigi; STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karam et al (Orgs.). **Garantismo, hermenêutica e (neo)constitucionalismo: um debate com Luigi Ferrajoli.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

STRECK, Lenio Luiz. **O que é isto – decido conforme minha consciência?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

TASSINARI, Clarissa. **Ativismo judicial: uma análise da atuação do Judiciário nas experiências brasileira e norte-americana.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. São Leopoldo, 2011. p. 25-26. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3522>>. Acesso em 27 de maio de 2019.

VERISSIMO, Marcus Paulo. A Constituição de 1988, vinte anos depois: suprema corte e ativismo judicial “à brasileira”. In: **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 407-440, jul./dez. 2008.

WERNECK VIANNA, Luiz *et al.* **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1999.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Programa de Residência Pedagógica: Analisando os alcances da proposta na esfera das políticas de formação docente

Carlos Eduardo Candido Pereira¹
Flávia Graziela Moreira Passalacqua²
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza³

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, considerando seus alcances no âmbito da política de formação inicial de professores. A metodologia é a de análise documental, no contexto da metodologia qualitativa. O trabalho apresenta como fontes documentais: a Lei Federal n.º 11.788/2008, conhecida como a Lei de Estágio de Estudantes; o Decreto Federal n.º 7.219/2010 que instituiu a criação do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica que integra da Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Ministério da Educação – MEC no ano de 2017. Como principal resultado, o estudo aponta que o Programa de Residência Pedagógica não apresenta distinções relevantes que justifiquem sua implementação.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Política educacional. Formação de professores.

Abstract: The present study aims to analyze the proposal of the Pedagogical Residence Program, considering its scope in the context of the policy of initial teacher training. The methodology is that of documentary analysis, in the context of the qualitative methodology. The paper presents as documentary sources: Federal Law No. 11.788 / 2008, known as the Student Internship Law; Federal Decree No. 7,219 / 2010, which instituted the creation of the PIBID - Institutional Program for Teaching Initiation and the Pedagogical Residency Program that is part of the National Teacher Education Policy instituted by the Ministry of Education - MEC in the year 2017. As main result, the study points out that the Pedagogical Residency Program does not present relevant distinctions that justify its implementation.

Keywords: Pedagogical Residence Program. Educational politics. Teacher training.

¹ Pós-doutor na área da Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É coordenador do curso de Pedagogia da Universidade do Sagrado Coração (USC). E-mail: carlos.pereira@usc.br

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É pesquisadora no Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC /UNESP). E-mail: flaviagraziela@hotmail.com

³ Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É pesquisadora no Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC /UNESP). E-mail: nathytamaio@hotmail.com

Introdução

‘Na teoria é uma coisa, na prática é outra’ – eis um dos bordões mais conhecidos entre aqueles que cursam o estágio discente curricular obrigatório ou não obrigatório em cursos de licenciaturas dentro de instituições escolares. Na verdade, isso aponta para dois tipos de problemas que podem ser relacionados aos desafios da formação docente. O primeiro é o da cultura escolar, aquela em que em virtude da inserção do aluno em espaços escolares lhe confere experiências positivas e negativas, sendo esta última a que mais causa temor ao discente em formação, pois propaga o medo do início da carreira docente. O segundo está relacionado à política e gestão educacional que, por sua vez, apresenta instrumentos que criam acesso e oportunidade de experimentação da carreira ao discente, na prática, mas que em sua maneira de realização pode causar confusão na intersecção de vários agentes (escola, universidade, professores, mentores, coordenadores, dentre outros).

A forma com que os alunos dos cursos de licenciatura são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem acerca dos elementos que gravitam em torno do universo escolar e da docência propriamente dita. Portanto, faz-se imprescindível observar como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção deles ocorre de maneira orientada e planejada ou não.

Com relação a isso, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 23), declaram que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio”.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário. Apesar das críticas e insistências advindas do meio científico, dos avanços no que tange ao significado atribuído aos estágios curriculares no decorrer dos anos e até mesmo das tentativas de alguns cursos em reconhecer que o estágio deve permear toda a formação e ser compreendido como o momento de se sentir a dimensão do ‘ser professor’, esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade dos problemas existentes no meio escolar (SOUZA; GUARNIERI, 2016).

Leite (2011), Libâneo (2013), Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2001), assinalam que o modo atual de realização dos estágios permanece inclinado à cultura tecnicista, ou seja, a um modelo baseado na informação, na observação, nos relatos e descrições, que coloca o licenciando sempre na condição de mero expectador.

Na esteira desse persistente dinamismo que plasma a relação entre o campo teórico e o campo prático e dos apelos implícitos na própria atuação de professores recém-formados, os cursos de licenciatura têm se tornado alvos de uma sobreposição de ações políticas. Dentre as principais, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a mais recente iniciativa, à qual direcionamos o foco do presente trabalho: o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Pensando em como as diferentes propostas de formação docente foram conjecturadas no âmbito político, vislumbramos a seguinte questão de pesquisa: quais são os alcances do Programa de Residência Pedagógica no que se refere às políticas de formação docente? Para desvendar tal questionamento esmiuçaremos, na seção a seguir, a composição e os objetivos de cada proposta formativa em vigor (estágio, PIBID e PRP) a fim de compreendermos suas intenções, distinções e potencialidades. Para tanto, debruçamo-nos em leituras e análises de algumas fontes documentais, a saber: a Lei Federal n.º 11.788/2008, conhecida como a Lei de Estágio de Estudantes; o Decreto Federal n.º 7.219/2010 que instituiu a criação do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica que integra da Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Ministério da Educação – MEC no ano de 2017.

Ações políticas de formação inicial de professores

No ano de 2017 o Brasil lançou sua Política Nacional de Formação de Professores. A premissa era a de que a qualidade das aprendizagens dependeria da qualidade do trabalho do professor. Outro dado relevante e apresentado foi a do Censo 2016 sobre a formação dos professores na Educação Básica, que revelou existir 2.196.327 professores para 48.817.479 alunos matriculados na Educação Básica de todo o Brasil.

Tal Censo, na verdade, mostrou um déficit na formação de professores, pois grande parte da categoria não possuía formação com habilitação específica em certas disciplinas, como matemática, física e química. Mais um aspecto em adendo a isso foi o da baixa procura dos estudantes pelos cursos de licenciaturas em nível superior. Retomando a política mencionada no início do parágrafo, o Ministério da Educação (MEC) ainda

diagnosticou e publicou no documento Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017) os seguintes problemas:

- Resultados de desempenho insuficientes dos estudantes em nível de formação;
- Baixa qualidade da formação de professores;
- Currículos extensos que não oferecem atividades práticas;
- Poucos cursos com aprofundamento da educação infantil e no ciclo de alfabetização;
- Estágios curriculares sem planejamento e vinculação clara com as escolas.

Tais pontos identificados na perspectiva do MEC apontavam para uma falta de interação entre os cursos de licenciatura de nível superior, seus currículos e sua relação com o *locus* de trabalho: a escola. Por isso, os princípios para proposição de uma nova política de formação de professores foram:

- Regime de colaboração (união, redes de ensino, instituições formadoras);
- Visão sistêmica;
- Articulação instituição formadora e escolas de educação básica;
- Domínio de conhecimentos previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC);
- Articulação teoria e prática;
- Interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação;
- Formação humana integral.

Esses princípios se mostram bastante modernos e bem interligados, mas se tornam alvo de mais reflexões quando a própria política de professores os insere numa dimensão de formação tanto inicial quanto continuada.

A Política Nacional de Formação de Professores apresenta, na esfera da formação inicial, a mobilização e a avaliação para esta etapa, e regulação com informação e pesquisa para a formação continuada, mas sem muito direcionamento destas questões.

Outro fato relevante é que a política em questão se restringe a apenas três aspectos: o currículo da formação de professores, a articulação com entes federativos e A realização de consulta pública. Importante destacar que essas ações foram apresentadas pelo MEC em outubro de 2017, mas elas praticamente não se efetivaram, uma vez que já no início de 2018 foi promulgado o Programa Residência Pedagógica, que é uma das linhas de ação da Política Nacional da Formação de Professores, e que configura nosso foco de análise.

O Estágio curricular

A Lei Federal n.º 11.788 (BRASIL, 2008) trata a questão do Estágio para os estudantes de instituições de ensino superior sem fazer distinção entre cursos de licenciatura ou não licenciatura, presencial ou à distância, e assim se define:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Pelo exposto, o estágio deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso e, nesse sentido, possui um aparato legal para garantir ao discente o aprendizado sistemático da futura profissão ao invés da mera execução de um trabalho.

Assim, o estágio trata de uma relação entre três atores que celebram um termo de compromisso e, de certo modo, influencia as demais legislações como o PIBID ou o Programa de Residência Pedagógica, pois conta com: a instituição de ensino (que cede o estagiário), a parte concedente (que recebe o estagiário) e o próprio estagiário (que deve cumprir uma carga horária de atuação no local concedente sem exceder 20 horas semanais, para os estudantes de educação especial, anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, e 30 horas semanais para os estudantes do ensino superior, médio e da educação profissional). Em ambas as situações não se podem exceder o período de dois anos.

A Lei do estágio permite a concessão de bolsas, mas não apresenta uma questão crucial aos estudantes de licenciaturas, ou seja, para o caso de alunos que já são trabalhadores da educação ou professores e que por ventura estejam fazendo formação específica em licenciatura, o estágio não prevê abono de horas, pois se considera uma nova formação.

No tocante ao estágio que se desenvolve especificamente nos cursos de licenciatura, Souza (2016) alerta que apesar das tentativas de se reconhecer que o estágio deve permear toda a formação e ser compreendido como o momento de se sentir a dimensão do “ser professor”, esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade dos problemas existentes no meio escolar.

Em uma perspectiva similar, Pimenta e Lima (2004) sinalizam que o modo atual de realização dos estágios permanece inclinado à cultura tecnicista, ou seja, a um modelo baseado na informação, na observação, nos relatos e descrições, que coloca o licenciando sempre na condição de mero expectador.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Decreto Federal n.º 7.219 (BRASIL, 2010) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Trata-se de um programa de incentivo aos alunos da graduação em cursos de licenciaturas que oferece bolsas de estudos para atividades nas escolas. Seus principais objetivos são: incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade da educação básica, promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica, e proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola.

De acordo com seu 4º artigo, o programa apresenta as seguintes modalidades de bolsas de fomento dadas pela CAPES:

- I - bolsa para estudante de licenciatura;
- II - bolsa para professor coordenador institucional;
- III - bolsa para professor coordenador de área; e
- IV - bolsa para professor supervisor (BRASIL, 2010).

Como parte integrante de uma política de formação de professores, o PIBID se constitui como um programa extracurricular de características próprias, se diferenciando do modelo de estágio curricular. De acordo com um de seus documentos:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho

Nacional de Educação CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012, p. 31).

A própria definição do PIBID apresentada pela agência de fomento que o regulamenta demonstra suas diferenças com relação ao currículo dos cursos de licenciatura, sobretudo ao período de prática educacional vivenciada nos estágios supervisionados. É notável uma crítica implícita aos currículos de licenciatura, principalmente sobre: a) à carga horária destinada à prática docente; b) ao momento do estágio no currículo; c) ao modo como são inseridos os estagiários na escola e d) tipo de vivência dos alunos nas escolas durante o estágio supervisionado. O principal diferencial do Programa é, portanto, a inserção orgânica no interior das escolas, ou seja, o contato direto do licenciando com situações de ensino com intervenções práticas, e não apenas de caráter de observação, como acontece com frequência nos estágios (SOUZA, 2016).

O Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria CAPES/GAB n.º 38 (BRASIL, 2018a) e possui oito artigos. O artigo primeiro assim está apresentado:

Art.1º Institui o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018a).

Fica evidente a quem se destina o Programa, ou seja, às instituições de ensino superior que possuam cursos de licenciatura e que possibilitem uma parceria com as redes públicas de educação. O público-alvo é, portanto, os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

O artigo seguinte pode ser considerado como o mais importante, pois apresenta os objetivos do programa, a saber:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

A participação e a adesão das instituições de ensino superior ao Programa estão apontadas no documento como sendo selecionadas por meio de edital público e, no caso de serem contempladas, as IES, segundo o artigo 4º, terão concessão de bolsas de estudos financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas seguintes modalidades:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (BRASIL, 2018a).

Num primeiro momento o Programa de Residência Pedagógica aparenta ser um instrumento legal muito relevante, pois, em certa medida, contribui para as IES elaborarem propostas visando melhorias no modo de inserir seus discentes em contextos de experiência prática. Por outro lado, o programa esbarra em questões bastante semelhantes às da proposta do PIBID, tais como a visão de fortalecimento entre universidade e escola, a concessão de bolsas aos envolvidos, o estímulo à reformulação do estágio e o entrelaçamento entre teoria e prática. Desse modo, mesmo o programa revelando alguns pontos de diferenciação – o PIBID tem se concentrado nos primeiros anos do curso e a Residência da metade do curso em diante; e as nomenclaturas dos sujeitos participantes também se diferenciam, bem como os valores das bolsas de determinadas categorias –, em essência, não se nota mudanças substanciais que representem distinção entre as duas iniciativas.

Cabe salientar, também, que para poder participar de algumas modalidades de editais, as IES receberam em 2017 a Portaria 158 (BRASIL, 2017) que dispôs sobre os programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, o que exige, como exemplo, a revisão e a garantia de estruturas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Mais uma vez, de maneira parecida ao que já se tinha na lei de estágio e no PIBID, no Programa de Residência Pedagógica tem-se como atores a instituição de ensino (que cede o estagiário), a parte concedente (escola) e o próprio estagiário (que deve cumprir uma carga horária de atuação no local concedente) que firmam um termo de compromisso.

Dos documentos citados, o de estágio, por não ser específico da licenciatura, ganha uma amplitude maior, mas, no caso da licenciatura, o PIBID e o Programa Residência Pedagógica são similares e, diante das informações reveladas em tais documentos, compreendemos que o segundo proscreve ao mesmo tempo em que mascara o primeiro sob uma nova roupagem. Essa percepção fica ainda mais evidente se observarmos o lançamento do PRP, o qual anunciou o programa como uma modernização do PIBID.

Para tentar diminuir as críticas ao Programa de Residência Pedagógica em vista do PIBID – que já se encontrava em vigência –, a Portaria CAPES/GAB n.º 45 (BRASIL, 2018b) dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

Este documento apresenta no capítulo IV a sua concepção sobre a colaboração que se dá entre: a CAPES, as IES, os Estados, Municípios e o Distrito Federal através de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes e as escolas públicas de educação básica. Como se pode notar, a portaria não representa nada de diferente e, nesse sentido, apregoa um efeito legal totalmente desnecessário, uma vez que tal colaboração já é prevista em outras legislações, como a Lei Federal n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, PIBID e Programa de Residência Pedagógica são, a nosso ver, propostas análogas, já que seus objetivos e planos de ação são inegavelmente semelhantes. Por outro lado, o do financiamento, é mais uma pasta que a CAPES abre para o dinheiro que vem do Governo Federal que, por sua vez, se mostra cada vez mais focado em praticar a política de governo em detrimento à de Estado.

Considerações Finais

As políticas de formação de professores vigentes no país visam, através da qualificação e valorização dos profissionais da educação, alcançar a melhoria da qualidade do ensino público. Por sua vez, elas anseiam que a formação docente seja baseada em conhecimentos especializados, significativos e indispensáveis para o exercício da função. De certo modo, essas políticas ressaltam a importância da formação pedagógica em nível superior, pois consideram essencial o aprimoramento dos conhecimentos científicos,

teóricos e práticos, que acabam por refletir no exercício da profissão e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino, conforme podemos verificar no estado da arte de Gatti, Barretto e André (2011).

Visto de outra perspectiva, no escopo das políticas, as legislações que preveem a inserção de alunos em escolas pouco se transformaram na última década e, tanto o PIBID como o Programa de Residência Pedagógica, tratam, no fundo, de coisas mais semelhantes do que inovadoras, já que ambos representam iniciativas de inserção à docência que pretendem se diferenciar do modelo vigente de estágio, concedem bolsas aos seus participantes e visam fortalecer a prática nos cursos de licenciatura. Essas similaridades acabam deixando lacunas a questões que poderiam ter sido mais intensamente debatidas se houvesse uma maior participação nas consultas que, para o Programa de Residência Pedagógica, foram prometidas, como a possibilidade de o licenciando experimentar-se efetivamente na docência, o que, a nosso ver, não ocorrerá se não forem oportunizadas ações formativas concomitantes aos professores das escolas, afinal, “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 266). Em outras palavras, para além do pagamento de bolsas, há de se prever momentos de formação contínua a esses docentes – habituados com o modo convencional de inserção à docência, que consiste na mera observação de rotinas e práticas pelo estagiário – para que eles possam se sentir familiarizados com a proposta e seus papéis de coformadores de futuros professores sejam mais valorizados.

Estudos como o de Souza (2016; 2014) nos trazem informações consistentes, embasadas em dados empíricos e documentais, sobre as falhas na formação inicial de professores e os possíveis caminhos para sua superação, sendo eles compreendidos como maiores investimentos em preparo prático. Tal investimento requer não somente engajamento em ações políticas que visem garantir um contato mais efetivo com a realidade escolar, como também ações de manutenção formativa para os professores em início de carreira.

Embora as pesquisas que tenham como objeto de análise o Programa de Residência Pedagógica sejam ainda incipientes, o que não nos dá elementos para validar ou não suas ações na prática, depreendemos que no lugar da criação de novas iniciativas deveriam ser realizados investimentos mais expressivos naquelas que já existem – como o PIBID – e no próprio estágio curricular, já que este detém maior abrangência, sendo capaz de atingir o número total do alunado e não somente uma parcela privilegiada dele. Destacamos ainda

que, tendo em vista a importância de o licenciando diluir a carga horária referente à prática ao longo dos anos da graduação, conforme apontam estudos da área (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; SANTANA; INFORSATO, 2011), a ação do PIBID, por promover uma inserção orgânica à docência desde os primeiros anos do curso, nos parece ser mais significativa.

Assim, retomando a questão norteadora situada no início do presente texto, que intentou desvendar os alcances do PRP na esfera das políticas de formação de professores, verificamos que a proposta não se mostra imperativa, o que evidencia que o uso da política pelo estado brasileiro, no que tange à formação de professores, ainda causa confusão e desdenha as reais necessidades sentidas por aqueles que estão no limiar da transição aluno-professor.

Referências

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Federal n.º 7.219**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, junho de 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 158**. Dispõe sobre a participação das instituições de ensino superior nos programas de fomento da diretoria de formação de professores da educação básica. Brasília, 10 de agosto de 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB n.º 38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 28 de fevereiro de 2018a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB n.º 45**. Dispõe Sobre a Concessão de Bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 12 de março de 2018b.

BRASIL. Lei Federal n.º. 11.788. **Dispõe sobre a Lei de Estágio**. Brasília, setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, outubro de 2017.

CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Relatório de Gestão do PIBID 2009- 2011**. Brasília, DF: Diretoria de Educação Básica.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73- 94.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros; INFORSATO, Edson do Carmo. O estágio supervisionado na formação docente. **CAMINE: Caminhos da Educação**, vol. 3, n. 1, 2011.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. GUARNIERI, Maria Regina. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**: Araraquara, SP, v. 11, n. 2, 2016.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. O PIBID como política pública educacional: um estudo sobre suas contribuições ao preparo prático para a docência. **Revista Temas em Educação**: João Pessoa, PB, v. 25, n. 1, 2016.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Relações Interdisciplinares: um olhar sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

Diogo Francisco Antunes¹
Tania Regina Rossetto²

Resumo: A constante transformação social, política e cultural conduz diversas discussões sobre a educação no Brasil. No Estado do Paraná, no decorrer dos anos de 2004 a 2008, ocorreu a elaboração de um documento que se propõe a direcionar as ações pedagógicas na educação. Publicadas em 2008, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) busca contribuir na articulação dos saberes disciplinares pautados nos conceitos da interdisciplinaridade. Diante do exposto, propomos a seguinte problemática: como se estabelecem as conexões interdisciplinares propostas nos encaminhamentos metodológicos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná? Nesse intuito, o objetivo geral deste trabalho consiste em observar as possíveis conexões interdisciplinares presentes nos encaminhamentos metodológicos das DCEs. Já como objetivos específicos buscamos refletir sobre a importância do diálogo interdisciplinar no ambiente escolar, e apresentar um breve contexto da Educação Básica no Brasil. O estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental e busca estabelecer conexões interdisciplinares presentes nas DCEs, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante das propostas das DCEs buscamos aprofundar reflexões sobre as contribuições que este documento traz para a educação. Percebemos através deste estudo que, na educação, a interdisciplinaridade contribui como norteadora dos conhecimentos disciplinares, que ao se encontrarem se complementam e ampliam as discussões em torno do objeto. Percebemos também que existe um determinado padrão na forma em que se estabelecem as DCEs sendo o ponto de partida para que o professor planeje seus conteúdos o conhecimento do ambiente em que a escola e o aluno estão situados.

Palavras-chaves: Educação. Interdisciplinaridade. Metodologia

Abstract: The constant social transformation, politics and cultural it drives several discussions about the education in Brazil. In the State of Paraná, in elapsing of the years from 2004 to 2008, the

¹ Especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal do Paraná/IFPR. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO. E-mail: diogokunxp@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Professora do Instituto Federal do Paraná/ IFPR-Campus Pitanga. E-mail: tania.rossetto@ifpr.edu.br

elaboration of a document that intends to address the pedagogic actions in the education happened. Published in 2008, the Directories Curricular of the Basic Education of the State of Paraná (DCE) look for to contribute in the articulation of the you know discipline ruled in the concepts of the interdisciplinaridade. Before the exposed, do we propose the following problem: as they settle down the interdisciplinary connections proposed in the methodological directions of the Directories Curricular of the Basic Education of the State of Paraná? In that intention, the general objective of this work consists of observing the possible present interdisciplinary connections us presents in the methodological directions of DCEs. Already as specific objectives looked for to contemplate on the importance of the interdisciplinary dialogue in the school atmosphere, and to present a brief context of the Basic Education in Brazil. The study is characterized as bibliographical and documental and search to establish present interdisciplinary connections in DCEs, specifically in endings years of elementary School. Through the proposals of DCEs we looked for to deepen reflections about the contributions that this document brings for the education. We noticed through this study that, in the education, the interdisciplinaridade contributes as norteadora of the knowledge disciplinary, that to the if they find if they complement and they enlarge the discussions around the object. We also noticed that a certain pattern exists in the form in that you/they settle down DCEs being the starting point for the teacher to plan their contents the knowledge of the atmosphere in that the school and the student they are located.

Keywords: Education. Interdisciplinarity. Methodology

Introdução

É notório que o diálogo sobre as práticas interdisciplinares nos espaços escolares vem contribuindo com a melhoria das práticas pedagógicas do professor. A interdisciplinaridade apresenta-se com o intuito de possibilitar ao educando o encontro entre as diversas áreas de conhecimento em relação a um determinado objeto de estudo. O professor ao realizar uma abordagem interdisciplinar vai além da repetição de práticas tradicionais e abre espaço para ações integradas. Nessa perspectiva, desfragmentar as práticas disciplinares solidificadas no processo de ensino e aprendizagem é um dos desafios constantes no trabalho interdisciplinar.

Observamos no Estado do Paraná no início do ano 2000 uma intensa discussão sobre as concepções teóricas e metodológicas em relação a ação docente e, nesse contexto, a interdisciplinaridade. Essas discussões se materializaram nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica referente a cada uma das disciplinas curriculares. As DCEs foram criadas por meio de um longo processo de reflexão entre educadores em seminários e encontros sobre o contexto da educação paranaense. Estes momentos foram constantes nos anos de 2004 a 2008 em toda a rede estadual de ensino. Os seminários ocorreram nos diversos núcleos regionais do Estado com a participação dos docentes na elaboração de cada Diretriz Curricular das diversas disciplinas presentes no currículo. Também, no momento

de finalização dos documentos houve a participação de especialistas de Universidades de todo o país, de cada uma das áreas envolvidas, contribuindo com a validação do processo.

Diante do exposto, propomos a seguinte problemática: como se estabelecem as conexões interdisciplinares propostas nos encaminhamentos metodológicos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná? Nesse propósito, nosso objetivo geral consiste em observar as possíveis conexões interdisciplinares presentes nos encaminhamentos metodológicos das DCEs. Em relação aos objetivos específicos, buscamos: refletir sobre a importância do diálogo interdisciplinar no ambiente escolar, e apresentar um breve contexto da Educação Básica no Brasil.

O estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental e busca pontuar conexões interdisciplinares presentes nas DCEs (PARANÁ, 2008), especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estudo está organizado em tópicos para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Primeiramente introduzimos uma breve contextualização da educação brasileira, e posteriormente discorremos sobre o documento proposto e suas contribuições para a concepção interdisciplinar. Em seguida abordamos a Interdisciplinaridade tendo como referência os trabalhos de Fazenda (1998) e Japiassu (1976) nas discussões acerca do tema no Brasil.

Educação básica e a escola

Nas últimas décadas no Brasil, as instituições escolares passaram por diversas transformações em sua estrutura organizacional, política e social. Entre elas constata-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece os níveis da educação em seu artigo 21, compreendendo a Educação Básica que corresponde à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 define também, em seu artigo 22, como finalidades da Educação Básica desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A escola tornou-se um espaço de aprendizagem do conhecimento científico pautado por diversas disciplinas em seu currículo. Ela é tida como “[...] um local tradicional de aquisição de conhecimento, de alfabetização científica, como também um importante local

de sociabilidade” (SEFFNER, 2016, p.50). É no espaço escolar que a educação se concretiza pela organização e sistematização dos saberes. O saber sistematizado se origina a partir da “cultura erudita” (SAVIANI, 2000), sendo este o conhecimento científico acumulado através dos tempos. Nesses termos:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2000, p.19)

Compreendendo a escola como local de aquisição de conhecimento científico (SEFFNER, 2016) e a Educação Básica como dividida em três níveis de ensino é perceptível que para cada um destes níveis se desenvolveu na história da educação um currículo específico, fundamentado em conhecimentos que são essenciais para o estudante concluir cada um dos níveis conforme estão divididos pela LDB 9394/96.

O currículo pode ser definido como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2000). Ele também orienta as práticas escolares dentro da escola. Conforme Arroyo:

[...] o currículo se tem convertido em uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas. O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam as escolas (ARROYO, 2015. p.49).

Considerando sua importância para a organização escolar, o currículo em si não se concretiza se não houverem professores capacitados para exercer sua função. O professor se torna um dos fatores essenciais para que as práticas curriculares se estabeleçam na escola. Ele é responsável por ensinar os conhecimentos sistematizados que estão presentes nos currículos de forma que os estudantes possam apropriar-se criticamente dos conhecimentos para a sua vida em sociedade. Conforme Seffner:

Professor é aquele que tem *expertise* em uma área do conhecimento, e também professor como adulto de referência, um servidor público que opera uma política pública, no caso a partir do conjunto de regramentos da educação pública, que não é a mesma educação que se dá em casa (SEFFNER, 2010, p.50).

Como agente público o professor também é aquele que contribui na transformação da educação escolar, buscando novos saberes por meio de estudos acadêmicos e formação

continuada que envolve conhecimentos práticos e teóricos acumulados com o tempo de desempenho de seu trabalho.

No item seguinte, trazemos uma das contribuições para a educação no Estado do Paraná. A criação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que visam contribuir com as práticas pedagógicas das diversas disciplinas curriculares.

Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

Considerando as mudanças educacionais dos últimos anos é perceptível que o currículo escolar se transforma de tempos em tempos, entretanto, as organizações destes conteúdos não se concretizam em um curto espaço de tempo. Conforme David, et. al.:

A educação é um processo que se desenvolve historicamente, num tempo dinâmico e num espaço que sofre transformações constantes, tendo como característica a preocupação com a formação do homem em sua plenitude, com a perspectiva de transformar a sociedade em benefício de seus sujeitos (2015, p.239).

As mudanças na educação estão presentes e são necessárias nos diversos âmbitos, o que leva a preocupação com a formação dos estudantes pelo Estado do Paraná entre os anos de 2004 e 2008. Educadores e especialistas das Universidades começaram a elaborar um documento que encaminhasse as práticas disciplinares no Estado, permanecendo vigente no planejamento escolar, sendo ele um documento importante para cada disciplina do currículo na educação paranaense considerando sua produção coletiva. Mas:

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Este documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior (PARANÁ, 2008a, p.19).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná foram elaboradas com a preocupação de tornar a educação mais significativa ao estudante paranaense em sua vida acadêmica e na comunidade em que ele se encontra. Conforme os organizadores “[...] nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas” (PARANÁ, 2008a, p.19). A ênfase não é dada a mera coincidência na elaboração das DCEs, mas

considera todas as disciplinas como importantes para o processo educativo, o que torna possível a fundamentação interdisciplinar no espaço escolar. Nesse aspecto:

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade (PARANÁ, 2008a, p.20).

O foco deste documento vai além da organização de conhecimentos disciplinares, as conexões interdisciplinares propostas por eles são uma forma de possibilitar a visão mais ampla sobre o conhecimento. Em todo o processo de discussão e elaboração das DCEs os professores visaram em seus estudos contribuir para que estas conexões ocorram por meio dos aspectos metodológicos em sala de aula.

Os escritos das DCEs são ordenados da seguinte forma:

[...] o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente. (PARANÁ, 2008a, p.8)

No decorrer do documento observamos a preocupação com a Educação Básica vinculada à Rede Pública Estadual. A ênfase nas abordagens interdisciplinares, as especificações de cada uma das disciplinas curriculares em seus fundamentos teóricos e metodológicos. Nesse processo, destacamos a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade

O ambiente escolar torna-se cada vez mais integrador das novas modificações da sociedade atual em seu contexto. O mundo em si se concentra em informações e notícias que se encontram muitas vezes dissimuladas e sem coerência lógica sobre o assunto. Para Gasparin (2012), o conhecimento, como fato histórico e social supõe continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços. Cabe à escola a

organização sistemática dessas informações integrando no currículo os conhecimentos científicos, pautados nas disciplinas ministradas na sala de aula pelo professor.

No meio do século XX, estudantes aderiram a diversas reivindicações sendo uma delas a solicitação por melhorias no sistema educacional de seus países. Esse fator fortaleceu a abordagem interdisciplinar nas ciências humanas. Nesse entendimento:

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 [...] época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola (FAZENDA, 1998, p. 18).

Na educação, a interdisciplinaridade cumpre o papel de desfragmentar o pensamento disciplinar possibilitando a relação entre os saberes e sistematizando-os de forma mais coerente para o educando. Opondo-se as barreiras disciplinares, a interdisciplinaridade é considerada pelos educadores como uma solução para que os conhecimentos científicos se relacionem entre si. Ela, numa primeira aproximação se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas (JAPIASSU, 1976).

Para Fazenda (2013, p.93), “[...] eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com o ensino transmissivo e morto”. A possibilidade de encontro entre as disciplinas agrega a construção do saber, rompendo práticas pedagógicas que se fixaram no decorrer da história da educação na formação do conhecimento disciplinar. Assim:

Interdisciplinaridade é palavra nova que expressa antigas reivindicações e delas nascida. Para alguns, surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica (FAZENDA, 2013, p.78).

Os conceitos sobre a interdisciplinaridade e sua implicação nas ciências sociais são diversos, Japiassu (1976) adverte que o termo “interdisciplinar” não possui um sentido epistemológico único e estável. Da mesma forma Pátaro (2012) destaca que a palavra interdisciplinaridade é polissêmica, sendo ela agregada de vários significados tanto para o ensino como para as ciências. Enquanto que para Fazenda (2013), o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos, sem negar a evolução do conhecimento ou, a sua história.

São diversos os conceitos em torno da interdisciplinaridade, não cabendo a nós uma definição concreta do termo. Assim, no âmbito escolar, Fazenda (2013, p.100-101) ao discutir sobre a aplicação da interdisciplinaridade escolar, salienta que para um projeto interdisciplinar tomar forma é necessário que a escola abra seu olhar para a educação que ministra. E, Thiesen (2008) complementa que:

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido (THIESEN, 2008, p. 550 apud LUCK, 2001, p. 68).

A dificuldade enfrentada em se estabelecer o trabalho interdisciplinar no cotidiano escolar é um dos motivos pelos quais alguns educadores preferem continuar com seus sistemas de ensino normal sem agregar diferentes abordagens à sua prática curricular. O trabalho interdisciplinar é importante para a educação visto, que é possível a conexão das diversas disciplinas para a melhor sistematização e criticidade dos conhecimentos inseridos no ambiente escolar.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental. A pesquisa busca estabelecer conexões interdisciplinares presentes nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nas discussões destacamos conexões interdisciplinares presentes no documento considerando contribuições para a ação docente.

Realizamos esta pesquisa com análises bibliográficas de diversos tipos de materiais. A pesquisa bibliográfica conforme Gil (2009, p.44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos”. Em nosso processo de pesquisa também realizamos a pesquisa documental, sendo analisadas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) das diversas disciplinas do currículo. Gil (2009, p. 46) categoriza esse tipo de pesquisa como sendo “[...] documentos conservados em arquivo de órgão públicos e instituições privadas”. Os documentos utilizados na pesquisa estão disponíveis em domínio público na internet.

Na sequência, destacamos pontos considerados relevantes para a análise da abordagem interdisciplinar, observados nos encaminhamentos metodológicos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Encaminhamentos metodológicos das DCEs

O Quadro 1 apresenta a síntese de alguns encaminhamentos propostos pelas DCEs:

Quadro 1: Encaminhamentos metodológicos das DCEs

Disciplinas Curriculares	Encaminhamentos metodológicos
Arte	<p>“[...] devem-se contemplar, na metodologia do ensino da Arte, três momentos da organização pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. • Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso a obra de arte. • Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte <p>O trabalho em sala poderá iniciar por qualquer um desses momentos, ou pelos três simultaneamente. [...] espera-se que o aluno tenha vivenciado cada um deles” (PARANÁ, 2008a, p.69-70).</p> <p>“É imprescindível que o professor considere a origem cultural e o grupo social dos alunos e que trabalhe nas aulas os conhecimentos originados pela comunidade” (PARANÁ, 2008a, p.70).</p> <p>“[...] a humanização dos objetos e dos sentidos faz se pela apropriação do conhecimento sistematizado em arte, tanto pela percepção quanto pelo trabalho artístico” (PARANÁ, 2008a, p.71).</p> <p>“Trabalhar com artes visuais sob uma perspectiva histórico e crítica, reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social, e as possibilidades de transformação desta realidade” (PARANÁ, 2008a, p.72).</p> <p>“[...] para todas as áreas da disciplina recomenda-se, no encaminhamento metodológico, o enfoque nos seguintes trabalhos com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • manifestação das formas de trabalho artístico que os alunos já executam, para que sistematizem com mais conhecimento suas próprias produções; • produção e exposição de trabalhos artísticos, a considerar a formação do professor e os recursos existentes na escola” (PARANÁ, 2008a, p.80-81).
Ciências	<p>“[...] é necessário que os conteúdos específicos de Ciências sejam entendidos em sua complexidade de relações conceituais,(grifo do autor) não dissociados</p>

	<p>em áreas de conhecimento físico, químico e biológico, mas visando uma abordagem integradora. Tais conteúdos podem ser entendidos a partir da mediação didática estabelecida pelo professor de Ciências, que pode fazer uso de estratégias que procurem estabelecer relações interdisciplinares e contextuais, envolvendo desta forma, conceitos de outras disciplinas e questões tecnocráticas, sociais, culturais, éticas e políticas” (PARANÁ, 2008b, p.68).</p> <p>“[...] o plano de trabalho docente em ação privilegia relações substantivas e não-arbitrárias entre o que o estudante já sabe e o entendimento de novos conceitos científicos escolares, permitindo que o estudante internalize novos conceitos na sua estrutura cognitiva” (PARANÁ, 2008b, p.69).</p> <p>“[...] entre outras variáveis interferem no processo ensino aprendizagem de conceitos científicos, dentre elas o enraizamento das concepções alternativas, as apropriações culturais locais ou regionais, a concepção de ciência do professor e a qualidade de sua prática de ensino” (PARANÁ, 2008b, p.73).</p> <p>“Em Ciências, as relações interdisciplinares podem ocorrer quando o professor busca, nos conteúdos específicos de outras disciplinas, contribuições para o entendimento do objeto de estudo de Ciências, o conhecimento científico resultante da investigação da Natureza” (PARANÁ, 2008b, p.74).</p>
<p>Educação Física</p>	<p>“[...] o objeto de estudo da Educação Física [...] é, a Cultura Corporal, por meio de Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras -, a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir um expressividades corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008c, p.72).</p> <p>“[...] esse mesmo conhecimento é transmitido e discutido com o aluno, levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que os fatos estão inseridos” (PARANÁ, 2008c, p.72).</p> <p>“Ao pensar o encaminhamento metodológico [...] é preciso levar em conta, inicialmente, aquilo que o aluno traz como referência acerca do conteúdo proposto, ou seja, é uma primeira leitura da realidade” (PARANÁ, 2008c, p.73).</p> <p>“O papel da educação Física é desmistificar formas arraigadas e não refletidas em relação às diversas práticas e manifestações corporais historicamente produzidas e acumuladas pelo ser humano. [...] é preciso reconhecer que a dimensão corporal é resultado de experiências objetivas, fruto de nossa interação social nos diferentes contextos em que se efetiva, sejam eles família, a escola, o trabalho e o lazer” (PARANÁ, 2008c, p.75).</p>
<p>Ensino Religioso</p>	<p>“O trabalho pedagógico proposto [...] ancora-se na perspectiva da superação dessas práticas tradicionais que marcaram o ensino escolar. Propõe-se um encaminhamento metodológico baseado na aula dialogada, isto é partir da experiência religiosa do aluno e de seus conhecimentos prévios para, em seguida, apresentar o conteúdo que será trabalhado” (PARANÁ, 2008d, p.65).</p> <p>“O professor, por sua vez, deve posicionar-se de forma clara, objetiva e crítica</p>

	quanto ao conhecimento sobre o Sagrado e seu papel sócio-cultural” (PARANÁ, 2008d, p.65).
Geografia	<p>“[...] os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos neste documento” (PARANÁ, 2008e, p.75).</p> <p>“O espaço geográfico deve ser compreendido como resultado da integração entre dinâmica físico-natural e dinâmica humano-social, e estudado a partir de diferentes níveis de escalas de análise” (PARANÁ, 2008e, p.78-79).</p> <p>“Nestas Diretrizes, propõe-se que os mapas e seus conteúdos sejam lidos pelos estudantes como se fossem textos, passíveis de interpretação, problematização e análise crítica” (PARANÁ, 2008e, p.83).</p>
História	<p>“[...] propõe-se, nestas Diretrizes, que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial” (PARANÁ, 2008f, p.68).</p> <p>“O trabalho pedagógico [...] tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Isso se dá quando o professor e alunos utilizam, em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos” (PARANÁ, 2008f, p.68).</p> <p>“[...] é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos ” (PARANÁ, 2008f, p.69).</p> <p>“[...] é na disciplina de História que ocorre a articulação dos conceitos e metodologias entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, narrativas, imagens, sons de outras disciplinas devem ser tratados como documentos a serem abordados historiograficamente” (PARANÁ, 2008f, p.78).</p>
Língua Estrangeira Moderna	<p>“O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados” (PARANÁ, 2008g, p.63).</p> <p>“Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si ” (PARANÁ, 2008g, p.63).</p>
Língua Portuguesa	<p>“[...] a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação” (PARANÁ, 2008h, p.65).</p> <p>“No que cerne a literatura oral, valoriza-se a potência dos textos literários como a Arte, os quais produzem oportunidade de considerar seus estatutos, sua dimensão estética e suas forças políticas particulares ” (PARANÁ, 2008h,</p>

	<p>p.66).</p> <p>“O exercício da escrita, [...] leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, negar, instruir, etc.” (PARANÁ, 2008h, p.68).</p> <p>“[...] para o encaminhamento da prática de leitura, é relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade” (PARANÁ, 2008h, p.74).</p> <p>“[...] percebe-se que o texto literário dialoga, também, com outras áreas, numa relação exemplificativa temos: Literatura e Arte, Literatura e Biologia; Literatura e... (qualquer das disciplinas com tradição curricular no Ensino Fundamental e Médio)” (PARANÁ, 2008h, p.77).</p>
Matemática	<p>“O professor deve fazer uso de práticas metodológicas para a resolução de problemas, com exposição oral e resolução de exercícios” (PARANÁ, 2008i, p.63).</p> <p>“O papel da etnomatemática é reconhecer e registrar questões de relevância social que produzem o conhecimento matemático” (PARANÁ, 2008i, p.64).</p> <p>“O trabalho pedagógico com a modelagem matemática possibilita a intervenção do estudante nos problemas reais do meio social e cultural em que vive, por isso, contribui para sua formação crítica” (PARANÁ, 2008i, p.65).</p> <p>“A abordagem histórica deve vincular as descobertas matemáticas aos fatos sociais e políticos, às circunstâncias históricas e às correntes filosóficas que determinaram o pensamento e influenciaram o avanço científico de cada época” (PARANÁ, 2008i, p.66).</p>

Fonte: Diogo Francisco Antunes, 2018.

Resultados e discussões

Conforme proposta do estudo, destacamos conexões interdisciplinares presentes nos encaminhamentos metodológicos das disciplinas curriculares das DCEs, tendo em vista a reflexão sobre as contribuições que este documento traz para a educação.

1) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Arte:

São destacadas nos encaminhamentos metodológicos as quatro áreas de conhecimento da disciplina: Artes Visuais; Dança; Música e Teatro. Sintetizando em cada

uma delas os três momentos da organização da prática pedagógica: teorizar; sentir e perceber; e por fim o trabalho artístico. Percebe-se que estes momentos quando discutidos possibilitam a abertura para a ação interdisciplinar entre as próprias áreas da referida disciplina com as demais disciplinas do currículo. Estes três momentos da organização pedagógica possibilitam ao estudante a percepção e o desenvolvimento dos conceitos, ampliando sua percepção sobre o objeto e desenvolvendo novos olhares. Percebe-se a importância nessa disciplina em que o conhecimento seja concebido pela vivência do estudante na comunidade. O professor pode utilizar a forma de trabalho que melhor se adequa ao processo de ensino e aprendizagem. O trabalho considera a abordagem interdisciplinar em relação à realidade social. Essa interação com a realidade também se faz presente nas diretrizes das demais disciplinas. Vale destacar que o encaminhamento metodológico fomenta as manifestações de trabalhos artísticos e exposições, que possibilitam ao estudante agregar significados ao conhecimento adquirido. Este encaminhamento pode ser utilizado também em outras disciplinas, como exemplo: Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa, entre outras.

2) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Ciências:

Nesta disciplina é apontado como encaminhamentos iniciais: a história da ciência, a divulgação científica e as atividades experimentais. Os conteúdos apresentados pelo professor por meio da mediação didática deve possibilitar ao estudante a apropriação dos conceitos científicos. Os encaminhamentos orientam o professor para que ele leve em consideração o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao abordar os conceitos das ciências, possibilitando a formação de novos conceitos na sua estrutura cognitiva. É evidente no encaminhamento da disciplina de Arte o aspecto ‘teorizar’ que condiz com a percepção do estudante pelas práticas da disciplina de ciências, sugerindo ações interdisciplinares.

No início das DCEs da disciplina de Ciências é apresentado aos professores sugestões para a elaboração do seu planejamento pedagógico. Nessas sugestões está presente a realidade local e regional da comunidade escolar. Esse aspecto também está presente nas outras diretrizes como: Arte, Educação Física e Ensino Religioso; levando em conta as experiências e conhecimentos que os estudantes já possuem. Neste encaminhamento também são apresentadas algumas variáveis que interferem no processo de ensino aprendizagem e entre elas as questões culturais locais e regionais. Essa parte

remete a uma dupla reflexão sobre o encaminhamento metodológico estabelecido para a disciplina de Ciências, bem como a função do professor neste ensino. Ao professor cabe considerar a realidade da escola para o planejamento, ao mesmo tempo que esta é elencada como uma das interferências no processo ensino aprendizagem.

É notório que os educandos trazem para o ambiente escolar, conhecimentos pré-estabelecidos culturalmente, sendo estes de caráter popular os quais serão sistematizados na escola, juntamente aos conhecimentos científicos, cabendo ao aluno estabelecer as relações destes conhecimentos. Entretanto, uma das funções da escola bem como do professor, é levar ao estudante o conhecimento científico. Sobre o seu caráter interdisciplinar o documento cita que as relações interdisciplinares ocorrem quando o professor busca nos conteúdos de outras disciplinas contribuições para o entendimento do estudo do objeto.

3) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Educação Física:

A cultura corporal é o objeto de estudo desta disciplina. A diretriz cita como conteúdos estruturantes o esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras. A reflexão sobre o objeto de estudo desta disciplina e dos conteúdos por si só, já torna possível relações interdisciplinares.

É possível observar o indicativo de interdisciplinaridade de Educação Física e Arte, considerando os conteúdos referentes à dança que se apresentam em ambas as disciplinas. Os conteúdos de Arte e Educação Física podem ainda ser articulados com os conteúdos de Teatro.

Nesta disciplina as discussões dos conteúdos estruturantes devem considerar aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais, a bagagem de conhecimentos que o estudante traz como referência também é importante.

4) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Ensino Religioso:

Apresenta como pressuposto metodológico um repensar constante das ações e sobre a prática do ensino. Como ponto de partida para esta diretriz se conceituam as experiências religiosas dos alunos e seus conhecimentos prévios sobre o Sagrado, para então o professor trabalhar os conteúdos. Ao professor indica-se um posicionamento claro, objetivo e crítico em relação ao conhecimento sobre o Sagrado e seu papel social e cultural. Os conhecimentos desta disciplina agregam sentido quando se conectam com a abordagem

histórica, política, social e cultural presente nas outras disciplinas, sendo as relações interdisciplinares que irão efetivar os conhecimentos científicos dos diversos conceitos.

5) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Geografia:

Os conteúdos nesta disciplina devem ser trabalhados interligando-os com a realidade próxima e distante do estudante, de forma crítica, dinâmica e coerente. O espaço geográfico para os Anos Finais do Ensino Fundamental devem integrar a natureza à dinâmica humana e social. Nesse aspecto os conteúdos de Geografia podem ser estudados pela integração de disciplinas estabelecendo-se relações interdisciplinares fundamentadas na abordagem do conhecimento em estudo. Essa ação possibilita que o estudante perceba que o conhecimento sobre um determinado conteúdo permeia diversas áreas do conhecimento.

6) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de História:

Nessa disciplina os conhecimentos teóricos devem partir da história local do estudante estabelecendo relações com a história do Brasil e posteriormente com a história mundial. Os conteúdos devem ser problematizados pela construção de um diálogo entre o presente e o passado como forma de significar o presente. A formação do pensamento histórico é uma das finalidades do trabalho pedagógico. As conexões interdisciplinares se fazem presentes quando as disciplinas se articulam em seus conceitos e metodologias por meio de narrativas, imagens, sons, considerados como documentos historiograficamente abordados. É possível perceber que a disciplina de História se apropria dos conhecimentos de outras áreas, abordando-as por meio do seu viés pedagógico.

7) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Língua Estrangeira Moderna:

O entendimento do papel das línguas nas sociedades caracteriza-se como o fator que encaminha a prática pedagógica nesta disciplina. As relações interdisciplinares tornam-se presentes quando o professor ao abordar diversos gêneros textuais e atividades diversificadas se apropria dos conhecimentos de outras disciplinas. Nesse sentido, ocorre o entendimento e a elaboração de textos literários. Esse aspecto remete a abordagem interdisciplinar.

8) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Língua Portuguesa:

Os conteúdos da Língua Portuguesa propõem ao estudante o amadurecimento e a síntese dos conhecimentos por meio da linguística, leitura, escrita e oralidade. Nesses encaminhamentos estão presentes diversos indicativos de interdisciplinaridade, como exemplo na prática da leitura dos textos literários é possível se estabelecer conexões com a Arte, Ciência e História. A importância do planejamento e seleção dos conteúdos pelo professor é um dos itens que se destaca no decorrer da leitura das práticas. Destaca-se nesta diretriz a importância do professor ter o conhecimento sobre a realidade social e cultural dos estudantes, assim como nas demais disciplinas.

9) Conexões interdisciplinares observadas na disciplina de Matemática:

Para a Diretriz Curricular da disciplina de Matemática destacamos dois fatores que percebemos durante a análise dos encaminhamentos metodológicos. Primeiramente encontramos como orientação para a organização dos encaminhamentos a relação do professor com o ambiente do estudante, em que o trabalho pedagógico deve levar em conta a cultura e as relações de produção e trabalho, que também se faz presente nas demais DCEs. A outra característica que destacamos é ao fato de que nos encaminhamentos metodológicos desta disciplina o termo ‘interdisciplinaridade’ não é utilizado em sua redação, porém, observa-se uma perspectiva interdisciplinar. É possível perceber pelas tendências matemáticas presentes que o conhecimento matemático dialoga com as demais disciplinas do currículo.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou mediante a metodologia de análise bibliográfica e documental uma aproximação mais sucinta com nosso objeto de pesquisa. A interdisciplinaridade como foi salientada pelos autores Japiassu (1976) e Fazenda (2013) não tem uma única definição de atuação nos campos do saber, seus conceitos são diversos, assim como a sua aplicação nas ciências do conhecimento. Desta forma, percebemos que na educação ela atua e contribui como norteadora dos conhecimentos disciplinares, que ao se encontrarem, se complementam e ampliam as discussões em torno do objeto.

A breve discussão sobre os encaminhamentos metodológicos que estão presentes nas DCEs das disciplinas curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental possibilitou refletir sobre algumas questões relativas ao objetivo geral na busca de observar relações

interdisciplinares. Estas relações notamos presente em todas as disciplinas mesmo que indiretamente, como está na disciplina de Matemática sendo a única que não indicou relações diretas com os conteúdos das demais disciplinas em seus encaminhamentos metodológicos, o que não significa que ela não tenha em si um caráter interdisciplinar, como são apontados em suas tendências matemáticas as formas de se relacionar entre seus conteúdos possibilitando a conexão com outras disciplinas.

Diante das análises dos encaminhamentos metodológicos das DCEs percebemos também que existe um determinado padrão na forma em que eles se estabelecerem, sendo o ponto de partida para que o professor planeje seus conteúdos o conhecimento do ambiente em que a escola e o aluno estão situados, sua cultura e seus aspectos sociais e políticos, não desconsiderando isso nos planejamentos.

Referências

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, jan. /mar. 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 20 jun. 2018.

DAVID, C. M. et al. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1998.

GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA. 1976.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: 2008a. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia**. Curitiba: 2008b. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática**. Curitiba: 2008c. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf >. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba: 2008d. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Curitiba: 2008e. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf >. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: 2008f. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf >. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências**. Curitiba: 2008g. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Português**. Curitiba: 2008h. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso**. Curitiba: 2008i. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

PÁTARO, R.F.; BOVO, M.C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v.4, n.6, jan. /jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 20, n.1, jan. /abr. 2016.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.39, set. /dez. 2009.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Psicologia educacional e educação especial: possibilidades e desafios no processo de inclusão escolar

José Tadeu Acuna¹

Resumo: O presente artigo teórico-conceitual tem como temática central a interface entre Psicologia Educacional e Educação Especial. Parte-se do princípio que ao ratificar as declarações elaboradas a partir de eventos internacionais pro Educação Inclusiva em suas leis, o Brasil se comprometeu a reformular seu sistema educacional e garantir recursos físicos, humanos, pedagógicos e serviços intersetoriais a todos os alunos, inclusive os considerados como Público-Alvo da Educação Especial e seus professores, a fim de atender suas necessidades educacionais. Neste contexto, surge a Psicologia Educacional como área de pesquisa, ensino e intervenção capaz de favorecer o processo de inclusão. No entanto, estes mesmos serviços intersetoriais ainda estão estruturados muito aquém do adequado para o atendimento das demandas de professores e estudantes que sofrem com o impacto da ausência destes suportes. Esta realidade é passível de ser analisada considerando embates históricos, políticos e econômicos os quais desfavorecem a articulação entre Psicologia Educacional e Educação Especial. Finalizou-se este artigo problematizando a interface referida, apontando lacunas e questionamentos a serem debatidos e investigados por outros pesquisadores, com o intuito de fortalecer a luta por uma sociedade mais inclusiva, mesmo que nos dias atuais tal iniciativa possa parecer uma utopia.

Palavras-Chave: Psicologia Educacional. Educação Especial. Inclusão Escolar.

Abstract

This theoretical-conceptual article has as its central theme the interface between Educational Psychology and Special Education. It is assumed that by ratifying the statements drawn from international events for inclusive education in their laws, Brazil undertook to reformulate its educational system and ensure physical resources, human, pedagogical and intersectoral services to all students, including those considered as Target of Special Education and their teachers, in order to meet their educational needs. In this context arises the Educational Psychology as a field of research, education and intervention capable of encouraging the process of inclusion. However, these same services structured intersectoral are still far from adequate to meet the demands of teachers and students who suffer with the impact of the absence of these brackets. This reality is

¹Psicólogo. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela UNESP, Bauru. tadeuacuna@gmail.com

likely to be analyzed considering clashes historical, political and economic problems which hampers the linkage between Educational Psychology and Special Education. Finished this article problematizing the interface said, pointing out shortcomings and problems to be discussed and investigated by other researchers, with the aim of strengthening the struggle for more inclusive society, even in the present day such an initiative may seem a utopia.

Keywords: Educational Psychology. Special Education. School Inclusion.

Apresentação

Este artigo de caráter teórico, visa apresentar a interface entre Psicologia Educacional e Educação Especial em contexto escolar, bem como, indicar os atuais percalços que perpassam esta articulação. Motivou-se a proposição em tela, pois, desde o início do século XXI, autoras como Anache (2005; 2007), denuncia que a Psicologia Educacional ainda está se aproximando da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para tanto que, pouco tem produzido neste campo, passados mais de 10 anos ainda há resquício desta realidade, tal como apontado por Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcanti (2016) e por Acuna (2017).

Frente a este contexto, se faz necessário pontuar embates, contradições e possibilidades entre Psicologia Educacional e Educação Especial, no intuito de estimular outras discussões e pesquisas na área indicada, a fim de avançar na produção científica e de elementos teórico-práticos que possam contribuir com profissionais, sejam eles psicólogos ou pedagogos, cujo compromisso esteja voltado na construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Com o intuito de satisfazer os objetivos deste trabalho, optou-se em organizá-lo em três seções, a primeira apresenta pressupostos teóricos e legais sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, que de antemão, prevê a presença do profissional de psicologia ao apoio no processo de inclusão. A segunda define, caracteriza e apresenta a Psicologia Educacional em seus pressupostos filosóficos e metodológicos, com foco sobre a inclusão escolar. A terceira problematiza a interlocução entre as áreas dissertadas nas duas seções anteriores.

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação considerada como Inclusiva atende as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, independente de suas características biopsicossociais, por isso, ela é voltada à diversidade humana e se contrapõem a práticas classificatórias e segregacionistas. Dessa forma, entende-se que exista um paradigma que orienta a organização e viabilização dos sistemas educacionais, este chamado de Paradigma de

Suportes, cuja máxima se sustenta no “princípio da diversidade, no princípio da igualdade e no conceito de inclusão social” (ARANHA, 2002, p. 2). Sendo assim, não é possível ter um sistema educacional inclusivo sem que haja uma sociedade inclusiva, que em linhas gerais, pode ser compreendida como aquela que estrutura as relações sociais, os modos e meios de produção existencial, de forma a legitimar as diferenças e gerir condições equânimes e igualitárias a todas as pessoas (ARANHA, 2001).

Justamente nessa direção, uma sociedade inclusiva se fundamenta na prática do Desenho Universal, entendido como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015a, p. 29). Portanto, a inclusão passa ser entendida como: Uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem (CAMARGO, 2017, p.1).

Como é possível perceber, para efetivar a Educação Inclusiva são necessários diversos elementos interconectados, perpassando desde a iniciativa particular das pessoas, seus grupos de convívio, a política regional e nacional, direcionados ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Referente às atitudes em relação as particularidades das pessoas, é preciso compreender que as diferenças não podem ser tomadas como motivo de desigualdade; no campo social, a diversidade deve ser concebida como estímulo a produção de recursos para seu atendimento.

A partir da perspectiva inclusiva, o indivíduo em condição de deficiência passa ser concebido a partir das suas interações com as barreiras e suportes sociais. A própria Organização das Nações Unidas, na convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006), as define como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Não sendo diferente no campo educacional, essas pessoas têm o direito de receber apoio mediante as suas necessidades de aprendizagem, para tanto, que para estabelecer seu processo de inclusão, é preciso mobilizar recursos humanos, físicos e pedagógicos adequados para favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Desde o final do século XX, foram muitos os movimentos internacionais pro Educação Inclusiva, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, Convenção de Guatemala em 1999. A declaração de Salamanca, documento

elaborado em 1994 na conferência de Jomtiem, determinou que a inclusão escolar somente será efetivada quando a escola for subsidiada por serviços de outros profissionais e instituições, haja vista, que o processo de aprendizagem envolve elementos didáticos, psicológicos, do campo da saúde, assistência social, entre outros (BRASIL, 2015a).

O Brasil na qualidade de signatário das declarações elaboradas ao longo dos movimentos internacionais a favor da Educação Inclusiva, as ratificou em termos legais se comprometendo a reformular seu sistema de ensino, para tanto, inclusão “não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001, p.40). Além do mais, com a instituição das políticas educacionais inclusivas, implementou a Educação Especial, compreendida como [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores (BRASIL, 2015a).

O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), são estudantes com deficiências, abrangendo as do tipo, intelectual, auditiva, física, surdez, múltipla, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação (AH/SD), para se enquadrarem em tal condição, são necessárias uma série de avaliações que confirmem o diagnóstico. Quando confirmado, os estudantes recebem uma série de apoios, que são serviços componentes da Educação Especial, tal como, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre em salas de recursos multifuncionais (SRM). Também há o atendimento por meio do professor itinerante nas classes comuns, bem como, a possibilidade de frequentar centros especializados, tais como presentes em instituições parceiras a escola que ofereçam esse tipo de atendimento especializado (BRASIL, 2015a).

O AEE faz parte do Projeto Político Pedagógico das escolas e abrange os professores de classe comum, os especialistas em Educação Especial atuantes nas SRM e ou no formato de itinerância, a família do aluno e profissionais de outros setores, por exemplo, da saúde. É de responsabilidade do professor especialista articular todos os envolvidos no processo de aprendizagem do estudante, especificamente o de SRM, este deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual que consiste no projeto, elaboração

e execução, das atividades adaptadas que complementam ou suplementam o aprendizado do estudante, portanto orienta o ensino, provido na classe comum (BRASIL, 2015a).

Apesar de estarem previstos em lei, todos estes apoios ao PAEE a seus professores, é consenso na literatura que o processo de inclusão escolar ainda está aquém do desejado no tocante ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes e professores (ACUNA, 2017). A formação inicial e continuada ainda não prepara os docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas e trabalhos colaborativos, dentre eles a interlocução entre professores de classe comum e do AEE; há poucos recursos financeiros para a compra de materiais adaptados e realização de adequações arquitetônicas; a articulação com outros setores sociais, por exemplo no campo da saúde, sofre com questões estruturais, especialmente quando referido às instituições de reabilitação que operam em capacidade máxima, dificultando a entrada de novos estudantes com deficiência (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015).

Apesar do atual panorama em que se encontra o processo inclusivo do PAEE, o qual sofre com embates políticos, econômicos e educacionais, ainda são possíveis ações que favoreçam a superação das dificuldades encontradas ao longo da inclusão deste público (MENDES, 2011). Neste caso, defende-se que o fortalecimento do trabalho inter e multidisciplinar poderá contribuir de sobremaneira, principalmente aos professores e educadores responsáveis por estudantes em condição de deficiência (MENDES, 2011; ACUNA, 2017). Inclusive o profissional de Psicologia Educacional poderá atuar neste contexto junto a estes profissionais, auxiliando em seu trabalho.

A pesquisa de Matos e Mendes (2015), fornece indicativos sobre a importância do (a) psicólogo (a) em contexto escolar auxiliando professores que tenham em sua sala de aula estudantes PAEE. Ao investigar as demandas sobre o processo de inclusão, os professores indicaram que para além da formação inicial e continuada não os subsidiarem para o desenvolvimento de práticas inclusivas, seria fundamental a presença de um profissional da psicologia na escola, pois, existem questões que extrapolam seus conhecimentos e habilidades, por exemplo, como realizar o acolhimento e orientação da família do estudante, considerar os aspectos emocionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e otimizar o trabalho cooperativo entre professores.

Neste sentido, a próxima seção apresentará a concepção de Psicologia Educacional e suas possíveis relações com a Educação Especial.

Psicologia Educacional: aspectos teóricos e práticos

A Psicologia Educacional é um campo da Psicologia que estuda o processo de ensino e aprendizagem e fenômenos relacionados a ele, nos mais diferentes espaços sociais. Como área de intervenção, seu objetivo é favorecer os processos supracitados e o desenvolvimento humano (CFP, 2007; MARTINEZ, 2010). É possível encontrar na literatura, outras denominações como Psicologia Escolar e ou da Educação, a própria Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE (2017), determina que a Psicologia Escolar é um campo de atuação em que o (a) psicólogo (a) pode intervir mediante várias abordagens, todavia, a Psicologia Educacional é entendida como área de conhecimento que articula diferentes saberes da Psicologia e Educação. Para fins de normatização, utiliza-se neste trabalho a denominação Psicologia Educacional, no entanto, considera-se que não seja possível desvincular teoria da prática, portanto, ela também abrange a intervenção psicológica.

O CFP, ao delimitar a atuação do profissional de psicologia no campo educacional indica que ele pode realizar:

[...] pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem.[...] Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Martinez (2009; 2010) e Sant'Ana (2011), afirmam que para o desenvolvimento do trabalho do profissional de psicologia na Educação, é preciso articular diversos conhecimentos de outras áreas do saber *psi*, tais como, da Saúde, Social, Desenvolvimento, Aprendizagem, entre outros, haja vista, que os fenômenos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem abrange interlocuções de fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, ou seja, intersecciona vários saberes. Acuna (2017), complementa que devido a Psicologia Educacional ser uma área de pesquisa, intervenção e formação, que reúne vasta gama de conhecimentos, ela tem contribuição ímpar ao desenvolvimento global do ser humano.

Marinho-Araújo (2010), apresenta quatro possibilidades de atuação do (a) psicólogo (a) na escola, que contribui a todos que desempenham alguma função neste contexto, a saber: 1) Assessoria ao trabalho coletivo, desempenhando um papel de mediador entre todos os educadores presentes na escola, a fim de garantir o trabalho multi e interdisciplinar; 2) Acompanhamento e orientação das ações educacionais

referentes ao processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus conhecimentos sobre os fenômenos psicológicos relacionados ao aprender e ensinar; 3) Estabelecimento de espaço de escuta psicológica, momento em que o profissional acolhe os aspectos subjetivos relacionados as práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores; 4) Mapeamento institucional, objetivando a avaliação das práticas e relações dentro do espaço educacional a fim de subsidiar mudanças na cultura escolar.

Ainda é possível notar outros tipos de intervenções favorecendo o processo de inclusão. Oliveira e Leite (2011), realizaram estudo e supervisão de casos com uma professora de SRM responsável por 27 estudantes com deficiência intelectual, dessa forma, puderam construir coletivamente os documentos individuais de adaptações curriculares; Khoury (2011), aplicou e avaliou um programa de treinamento voltado para professores do Ensino Fundamental I responsáveis por alunos com TEA, tal programa possibilitou a aprendizagem de manejo comportamental destes estudantes; Benitez e Domeniconi (2014), também implementaram um programa de treinamento, mas voltado à quatro professores de classe comum, dois do AEE e cinco mães a respeito da estimulação da leitura e escrita de estudantes com deficiência.

Mediante as possibilidades de atuação do profissional de psicologia, concorda-se com Meira e Tanamachi (2003), quando afirmam que o compromisso e finalidade da Psicologia Educacional é a instrumentalização dos indivíduos alvos da intervenção, visando a promoção da autonomia e satisfação das necessidades pessoais com responsabilidade social. Ademais a Psicologia Educacional, contribui com a consecução dos objetivos da Educação, que é favorecer o processo de humanização das pessoas, a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, orientados para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre si mesmo e da realidade social em que vivem, intentando formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres e lutar pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Neste sentido, a Psicologia Educacional pode e deve ser uma aliada ao processo de inclusão, afinal, as possibilidades de intervenções descritas, favorecem a construção de contextos e relações que otimizem o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com ou sem algum tipo de deficiência, TEA ou AH/SD. Este tópico será analisado pormenorizadamente na próxima seção.

Articulação entre Psicologia Educacional e Educação Especial Inclusiva

As primeiras aproximações entre Psicologia e Educação, no Brasil, iniciaram no início do século XX, quando os serviços psicológicos eram solicitados à medição da inteligência de estudantes a fim diagnosticar déficits na aprendizagem ou transtornos mentais, cuja finalidade era o encaminhamento a classes especiais ou manicômios, de outra forma, consistia em uma prática seleção e exclusão daqueles que não se enquadravam nos critérios normativos da época. No campo da saúde, a Psicologia era concebida como uma subárea de conhecimento a serviço da medicina (VELDEN; LEITE, 2013). Este tipo de prática perdurou sem algum tipo de problematização ou crítica até os últimos decênios do século XX.

A partir de 1970 em diante, um processo de crítica a Psicologia e suas práticas nos mais diversos espaços se iniciou, não sendo diferente no campo educacional. Autoras como Patto (2002), afirma que a partir deste período, iniciou-se a redefinição do compromisso, finalidade e da própria estrutura do trabalho do profissional de psicologia, que deveria estar voltado ao processo de humanização de grupos historicamente excluídos e marginalizados. Em 1990, ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que fortaleceu ainda mais as discussões sobre a importância de uma Psicologia Educacional voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, contrária a práticas segregadoras e mantenedoras de uma ordem social promotora de desigualdade entre pessoas.

Além do mais, as discussões na Psicologia Educacional acompanharam os movimentos internacionais sobre a Educação Inclusiva ocorridos no final de 1990, haja vista, que pessoas com deficiência, transtornos de aprendizagem e mentais, faziam parte de um grupo historicamente marginalizado devido as suas condições. Com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, reafirmou-se a necessidade de serviços intersetoriais a fim de garantir a inclusão do PAEE nas escolas, dessa forma, o profissional de psicologia, em tese, ganharia cada vez mais espaço neste contexto (MINGHETTI; KANAN, 2010). A seguir será apresentada uma breve revisão de literatura que indica a participação da Psicologia Educacional na Educação Especial ao longo dos primeiros anos do século XXI.

O CFP (2009), realizou um estudo com 480 psicólogos (as) sobre suas práticas voltadas a Educação Especial e seu público. Em grande parte atuam em instituições na área da Saúde, atendendo os alunos e seus familiares; em menor proporção, se alocavam em Secretarias de Educação, capacitando professores e demais educadores, além de

orientação sexual e profissional. As dificuldades que encontravam são, baixos salários, grande demanda de trabalho e pouco tempo para acompanhar casos ou desenvolver projetos a longo prazo, não se sentiam preparados para lidar com questões referentes a Educação Especial.

Anache (2010), a fim de conhecer as práticas da Psicologia Educacional na Educação Especial e traçar panorama da produção científica na área relatada, realizou uma pesquisa bibliográfica, datada no intervalo temporal de 1994 a 2007, no site da fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ela pode encontrar 25 trabalhos distribuídos entre nove teses e 16 dissertações entre os anos de 2006 e 2007. Os conteúdos das 25 obras versavam teoricamente acerca da atuação do psicólogo educacional junto a professores (19,57%), avaliação psicológica (19,57%), processo de aprendizagem (10,87%), prática pedagógica (10,87%), gestão escolar (8,7%), distúrbios de comportamento (6,52%) e formação do psicólogo para atuar na Educação (6,52%).

A autora concluiu que ainda é escassa a produção científica sobre práticas especificamente voltadas as questões referentes a Educação Especial em contexto escolar, todavia, as intervenções alcançaram outros educadores e defendiam que o papel do profissional de psicologia na escola, deveria estar voltado a construção de contextos e condições adequadas para que todos possam se beneficiar do processo de ensino e aprendizagem, e a partir dele, se humanizar.

Acuna (2018), também realizou um estudo de revisão bibliográfica enfocando descrever teses e dissertações que relatassem práticas de psicólogos na Educação Especial em contexto escolar da Educação Básica. Para tanto delimitou como locus de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, intervalo temporal de 2008 à 2018 e teses e dissertações disponibilizadas na íntegra para download, as quais passaram pelo processo de Síntese Integrativa para sua análise. O autor encontrou cinco obras que relatavam práticas como implementação e avaliação de programas de capacitação, formação, supervisão de professores, grupos educativos e informativos. Ele pode concluir que as práticas desenvolvidas atenderam as demandas dos professores referente a otimização do processo de inclusão de alunos PAEE, no entanto, ainda é pouco publicado no meio científico obras que relatam este tipo de prática, sendo necessário ampliar o número de publicações neste campo, a fim de favorecer a disseminação de conhecimentos acerca da referida articulação, Psicologia Educacional e Educação Especial.

Velden e Leite (2013), discutindo sobre a aproximação entre a Psicologia Educacional e Educação Especial, afirmaram que a formação inicial do profissional de psicologia ainda não os subsidia teórico-metodologicamente para atuar na Educação Especial, pois são poucos os tópicos abordados nos cursos de graduação, haja vista, que as autoras justificaram sua proposição a partir da análise de currículos de formação do psicólogo. Barbosa e Conti (2011), questionaram 163 estudantes de psicologia de duas instituições de ensino superior do interior paulista se a graduação cursada os prepara para trabalhar com questões relacionadas a Educação Especial. Obtiveram respostas que indicaram indiferença ou insatisfação enquanto a sua formação para atuar nesta área.

Acuna (2017), entrevistou 11 psicólogos de instituições de reabilitação que atuam em um Centro de Atendimento Educacional Especializado de uma cidade do interior paulista, questionando sobre suas facilidades, dificuldades e atividades desenvolvidas no cotidiano. Obteve como resposta que, nas instituições atendem no formato clínico os estudantes PAEE encaminhados pelas escolas, orienta seus responsáveis, realizam avaliação psicológica, e, poucas vezes ao mês, visitam as escolas para oferecer orientações psicoeducacionais pontuais. Os participantes da pesquisa também mencionaram que o trabalho dentro da Educação Especial é complexo, somente a formação inicial não os prepararam para este tipo de atuação; enfrentam muitas dificuldades, a começar pela baixa remuneração e excesso de atendimentos na instituição em que são alocados, não sobrando tempo suficiente para desenvolver trabalhos com professores e demais educadores; as facilidades encontradas são os recursos físicos e pedagógicos que o próprio local oferta para o desenvolvimento das intervenções. O autor concluiu que os serviços de psicologia pouco estão ocorrendo nas escolas e quando há possibilidade de visita, as orientações são pontuais não permitindo a discussão de caso ou desenvolvimento de projetos a longo prazo.

É possível justificar o excesso de atendimentos nas instituições de reabilitação e as poucas visitas nas escolas devido ao fato de haver sobreposições de funções. O profissional de psicologia no local em que desempenha sua atuação clínica, tem o enfoque sobre a saúde do estudante, haja vista, que a contratação foi para este fim. No entanto, como não é previsto por lei a obrigatoriedade do (a) psicólogo (a) nas escolas, apenas um Projeto de Lei (nº 3.688)² (BRASIL, 2015b; SENADO, 2018), ocorre o

²Projeto de lei inicialmente elaborado pela deputada Raquel Teixeira em 2006. Aprovado em 2009 pelo Senado, retornou a Câmara em 2010, em 2015 foi aprovado com emendas. Desde 2018 passa pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa e segue sem parecer final.

aproveitamento da função orientada às escolas (atuação educacional), pois é previsto por lei esta parceria entre o sistema educacional e instituições conveniadas a ele. No entanto, como afirmam Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), poucos são os editais de concursos que convocam psicólogos (as) para trabalhar na rede pública, e quando há a possibilidade, não são voltados para escolas, mas sim, à saúde.

Delineando o atual panorama da interface entre Psicologia Educacional e Educação Especial, é possível notar contradições. Por um lado, há legislação que reitera a necessidade de serviços intersetoriais, neste caso, de serviços da psicologia voltados ao atendimento ao PAEE, seja para os próprios estudantes, seus professores ou demais educadores. Os documentos reguladores da profissão, e a pouca literatura na área, apresentam possibilidades de atuação no campo da Educação Especial, a própria história da Psicologia Educacional prova que desde os anos finais do século XX, a promoção da inclusão e o compromisso com pessoas marginalizadas do processo educacional, se configura como um dos objetivos e finalidades desta ciência.

No entanto, as pesquisas supracitadas mostraram que tal interface ainda não está consolidada na realidade objetiva, profissionais de psicologia enfrentam dificuldades e embates para atuar, ainda não há a obrigatoriedade do psicólogo nas escolas. Por fim, atualmente ocorre indicativos de diminuição de repasse de verbas à Educação, que poderá comprometer a qualidade dos serviços e recursos dispensados ao sistema educacional.

A partir do reconhecimento do panorama descrito, pode-se inferir que o processo de inclusão do PAEE nas escolas está aquém do adequado, há contradições entre o previsto legalmente e a realidade. Quem sofre com estas condições são os indivíduos que mais necessitam de apoio, ou seja, os estudantes, seus professores e demais educadores, pois sentem cotidianamente o impacto da falta de recursos humanos.

Justifica-se este posicionamento, devido ao fato, de que a base da Educação Especial é a construção de medidas individualizadas ao PAEE, para isso, o primeiro momento, é avaliação deste público a fim de identificar limites, dificuldades e possibilidades no campo relacional e da aprendizagem, para subsidiar o futuro atendimento. Como esta mesma avaliação demanda de conhecimentos acerca do funcionamento psicológico do indivíduo, o pedagogo necessita de respaldo, mesmo que ele tenha a formação especializada, ainda não é seu papel ter conhecimento aprofundado sobre isso.

Apesar da avaliação constituir-se como um dos pilares centrais da inclusão, não se pode perder de vista as tensões oriundas do próprio cotidiano da escola e as relações interpessoais, carregadas de subjetividade as quais influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, neste caso, o profissional de psicologia é o indicado para intervir, por ser especificidade de sua atuação. Porém isto não está acontecendo.

Considerações Finais

Este artigo estabeleceu articulação entre Psicologia Educacional e Educação Especial, apresentou possibilidades de atuação do profissional de psicologia favorecendo o processo de inclusão e problematizou a interface relatada. Apesar de ser previsto legalmente o apoio de serviços de psicologia ao sistema educacional, estes estão aquém do desejado em relação a sua funcionalidade e operacionalidade. Ademais, a própria literatura que aproxima a Psicologia Educacional da Educação Especial, mostra que pouco ainda é produzido nesta área, carecendo de estudos empíricos.

Com este panorama traçado, é possível sugerir que a Psicologia Educacional ainda não ocupa seu devido lugar de importância na Educação Especial e questões adjacentes, pois existem embates históricos, políticos e econômicos. Até os últimos decênios do século XX, a Psicologia como um todo não estava preocupada com as minorias, seus principais objetivos eram avaliar, ditar o que se enquadrava nos parâmetros da normalidade, tentar aproximar o comportamento e subjetividade das pessoas a um determinado padrão normativo, caso não fosse possível, o encaminhamento daqueles classificados com algum tipo de transtorno para manicômios e classes especiais, era recorrente. Ademais, a atuação clínica por parte do (a) psicólogo (a) era muito mais frequente quando comparada com outras, por exemplo, a educacional ou social.

Somente com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, questões sobre a importância dos serviços intersetoriais ganharam maior destaque, iniciando um processo de reformulação da própria oferta de serviços especializados voltados ao PAEE, professores e demais educadores. Portanto, nota-se um período relativamente curto para superar todo um histórico de práticas profissionais que não estavam voltadas para a inclusão escolar, seja por parte da própria Psicologia ou outros setores da sociedade. Tal mudança requer tempo, esforço e investimentos.

Referente aos embates políticos e econômicos, admite-se que em uma sociedade capitalista não é conveniente investir na melhoria de condições sociais e educacionais de

grupos minoritários em situação de vulnerabilidade, que não contribuirão da maneira desejada para a produção da mais valia. Dessa forma, implementar uma política que incentive a abertura de editais de concursos, com o enfoque para a contratação de profissionais de psicologia, para atuarem em contexto escolar favorecendo o processo de inclusão, não é algo rentável. Portanto, tornar como obrigatório a presença destes profissionais na escola, por força de lei, não será algo rápido e fácil de se concretizar, ainda mais no atual cenário político, em que a Educação é vista como algo oneroso ao próprio Estado.

Também é oportuno frisar que a Psicologia Educacional não é a grande resolvedora dos problemas educacionais. Somente a contratação de profissionais desta área não garantirá a efetividade do processo de inclusão, haja vista, que a formação do (a) futuro psicólogo (a) precisa ser revista e reformulada para atender as demandas oriundas da Educação Especial. Todavia, esta é uma questão que este trabalho deixa em aberto para ser investigada com maior profundidade por outros pesquisadores.

Para a superação dos embates apresentados, é necessário a transformação da estrutura social e cultural, porém, isto demanda tempo e esforços coletivos, especialmente quando se fala na legitimação da diversidade humana e na criação de suportes às pessoas que não se enquadram nos ditames dos padrões normativos de desempenho e produtividade. Neste sentido, outras questões são deixadas em aberto para serem discutidas a posteriori: Quais ações de cunho individual são necessárias para favorecer a construção de uma sociedade mais inclusiva? E nos campos, político, econômico e educacional?

Apesar deste movimento orientado a superação dos embates apresentados se assemelhar a uma utopia, ainda mais nos dias atuais, o utópico pode ser um fator que permite a constante caminhada rumo a consecução de objetivos, tais como a construção de uma sociedade inclusiva. Neste sentido, concluiu-se este trabalho retomando a passagem do pensador Galeano (1994): “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Referências

ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. O psicólogo escolar. 2017. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>. Acesso em: 31. dez. 2017.

ACUNA, J.T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

_____. **Psicologia e Educação Inclusiva: síntese integrativa sobre práticas psicológicas em contextos educacionais**. 2018. 29f. Monografia (Especialização em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento) – Programa de pós-graduação em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento da Universidade de Araraquara (UNIARA). Araraquara. 2018.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. Em A. M. Martinez (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Editora Átomo & Alínea. p. 115-134, 2005.

_____. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: CAMPOS, H.R. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 213-243. 2007.

_____. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010. Disponível em: <http://200.129.202.51:8080/jspui/bitstream/123456789/1558/1/Alexandra%20Ayach%20Anache.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21. p.180-173, 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. A sociedade brasileira, a pessoa que apresenta necessidades especiais, a acessibilidade e a construção de uma sociedade inclusiva. **Programa salto para o futuro**, 2002, Disponível em: www.tvebrasil.com.br/Salto/barra1.htm. Acesso em: 26 mar. 2017

BARBOSA, A. J. G.; CONTI, C. F. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 231-234, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10. abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para a implementação da política de Educação**

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. p. 200. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3.688-F de 2000. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica.** 2015b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodeor=1359998&filenome=Avulso+-. Acesso em: 25 abr. 2015.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Benitez/publication/287473242_Professional_development_of_educational_agents_Proposal_for_developing_inclusive_strategies/links/567ebeb608ae197583898c4f.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017

BRAZ-AQUINO, F. de S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. de A. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 255-266. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200255&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10. abr. 2017.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Rev. Cienc. Educ.*, Bauru (SP), v.23, n.1, p.1-6. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 05. set. 2017.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais.** p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. **Práticas profissionais dos (as) psicólogos em Educação Inclusiva.** Conselho Federal de Psicologia – Brasília, 57p. 2009. Disponível em: [http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6\(12.07.2010\).pdf](http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6(12.07.2010).pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

GALEANO, E. **As palavras andantes.** Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a16v16n2.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

KHOURY, L. P. **Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtorno do espectro do autismo na condição de inclusão escolar.** 2011. 118f. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Mackenzie. São Paulo. 2011.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009. Acesso em: 10. abr. 2017.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: MEIRA, M. E. M.; MITSUKO, A. M. A. (Orgs). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2003.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. **Inclusão Escolar e avaliação do público-alvo da Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015.

MENDES, E. G. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. Em: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação Especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC. 2011.

MINGHETTI, L. R.; KANAN, L. A. A atuação do psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. **Visão Global**, v.13, n.2, p. 419-440. 2010. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/968>. Acesso: 10. abr. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11. abr. 2017.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

SANT'ANA, I. M. Contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Vertentes (UFSJ)**, p. 26-38. 2011. Disponível em:

http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella_Mendes.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

SENADO. Proposta estabelece presença obrigatória de psicólogo em escola pública. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/04/proposta-estabelece-presenca-obrigatoria-de-psicologo-em-escola-publica> . Acesso em: 31. dez. 2018.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. A interface entre Psicologia e Inclusão Educacional. Em: MARTINS, S. E. S. de.O.; GIROTO, C. R. M.,; SOUZA, C. G.B. de. (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. pp.23-44. 2013.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Livro didático *Por uma vida melhor: variação linguística e preconceitos*

Monica Cibeli Strona¹
Loremi Loregian-Penkal²

Resumo: Nesta pesquisa, resgatamos parte da polêmica a respeito do livro didático: *Por uma vida melhor*, de a coleção *Viver, aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2011 e que suscitou críticas da mídia e de não-linguistas. Tecemos também algumas considerações sobre o posicionamento de linguistas e de não-linguistas em relação ao livro citado. Esta pesquisa é de caráter essencialmente bibliográfico. A pesquisa possui o suporte teórico-metodológico da sociolinguística variacionista. Os textos de linguistas e não-linguistas foram buscados na internet, bem como o posicionamento da mídia em relação ao livro didático analisado e à temática da variação linguística por ele abordado.

Palavras-chave: Variação linguística, livro didático, EJA.

Abstract: In this research, we rescued part of the controversy about the textbook: *For a Better Life*, from the *Viver, aprender* collection, adopted by the Ministry of Education (MEC) for Youth and Adult Education (EJA) in 2011 and provoked criticism from the media And non-linguists. We also make some considerations about the positioning of linguists and non-linguists in relation to the cited book. The texts of linguists and non-linguists were searched on the internet, as well as the positioning of the media in relation to the textbook analyzed and the theme of the linguistic variation addressed by it.

Keywords: Linguistic variation, textbook, EJA.

1 Introdução

O preconceito nada mais é que: PRÉ + CONCEITO que é igual a ter conceito ou opinião sobre algo ou alguém, antes de se ter um conhecimento claro ou profundo de algo

1 Pós graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação- São Braz (2018). Graduada em Letras Português pela UNICENTRO, campus de Irati (2017). E-mail: monicacobeli@gmail.com

2 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Paraná, Brasil (2004). Professora Associada da UNICENTRO/Brasil. E-mail: loremi.loregian@gmail.com

ou alguém. Sendo assim, o preconceito é um dos sentimentos mais ofensivo e desrespeitoso para com o outro.

É por meio da língua, seja ela na modalidade falada ou escrita, que demonstramos nossa maneira de pensar, nossas perspectivas de mundo e, principalmente, nosso posicionamento frente ao mundo e as suas implicações sociais. Se eventualmente temos determinado preconceito, ainda é por meio da língua que o manifestaremos. Um dos preconceitos mais comuns em nosso cotidiano é o chamado “preconceito linguístico”, preconceito este que será abordado no decorrer deste texto.

Segundo Possenti (2011), o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico.

Bagno (1999), em seu livro “Preconceito linguístico o que é, como se faz”, argumenta que temos de combater o preconceito linguístico com as armas que dispomos. Sendo assim, a primeira dessas armas seria a mudança de atitude.

A língua é, por si só, um organismo vivo e independente que se adapta facilmente a seus falantes em qualquer situação ou meio social em que os falantes estão inseridos. Segundo Bagno (1999, p. 107): a língua “é uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vão dando”.

Seguindo esse pressuposto citado por Bagno (1999), entendemos que a língua ao longo do tempo sofre mutações, isto é, vem evoluindo por conta das transformações sofridas ao longo dos séculos. Poderíamos dizer que a língua é um produto social, visto que ela só vive enquanto estiver na boca dos falantes, caso contrário é uma língua morta e sem utilidade.

A língua, como já dito antes, é um organismo vivo e adaptável, é por meio da língua que o homem expressa suas ideias, as de sua geração, as ideias da comunidade a que pertence, as ideias de seu tempo. A todo instante, utiliza-as de acordo com uma tradição que lhe foi transmitida, e contribui para sua renovação e constante transformação. Cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara.

Nesta pesquisa, faremos um histórico do surgimento da polêmica a respeito do livro didático: *Por uma vida melhor*, de a coleção *Viver, aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que suscitou críticas da mídia e de não-linguistas. Vamos também tecer algumas considerações sobre o

posicionamento de linguistas e de não-linguistas em relação ao livro acima citado.

Estudar o livro didático e o preconceito que cerca a variação linguística por ele abordado é um estudo desafiador. A escolha do tema deu-se pela necessidade de entender melhor por que há tanto preconceito em relação ao trabalho com a variação linguística em sala de aula, bem como chamar a atenção para a importância de se trabalhar os conceitos de variação, adequação e preconceito linguístico com os alunos, em todas as séries possíveis, pois certamente desta forma alunos com mais domínio e consciência de uso de sua língua estarão sendo formados.

2 O conflito suscitado pelo livro didático em contraponto à norma culta/padrão

De acordo com Fiorin (2012), no primeiro semestre de 2011, um grande debate acerca do ensino de português teve lugar na imprensa brasileira. O foco do debate foi um capítulo a respeito da modalidade oral e escrita da língua e sobre variação linguística, temas que foram abordados pelos autores Heloísa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto no livro “Por uma vida melhor” adotado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A discussão ocorrida no ano de 2011 com o livro didático “Por uma Vida Melhor” é lamentável, porém, é importante que a analisemos, pois através dela podemos ver como se estabelece a visão e os princípios das pessoas com relação às variedades da língua em nosso país.

De acordo com Fiorin (2012), várias críticas surgiram, por exemplo, “A Linguística aceita tudo, para ela não há erro, tudo é válido”. Ainda de acordo com o autor, em uma matéria da Revista Veja, de 23 de maio de 2011, assinada por Renata Betti e Roberta de Abreu e Lima, aparecem algumas expressões do tipo: “tese absurda”, “desserviço aos jovens”, “lixo acadêmico travestido de vanguarda intelectual”, entre outros.

Logo, este episódio trouxe à tona o desconhecimento das pessoas em relação à sua própria língua, visto que quando desconsideramos o processo de variação linguística, estamos desconsiderando a própria língua, pois é graças a esse processo de transformação, bem como graças a seus falantes, que uma língua permanece viva no meio social.

Além disso, é de extrema relevância que a escola apresente e discuta a variação linguística, o preconceito gerado por conta dessa variação e, ainda, mostrar que existe uma adequação, ou seja, há momentos específicos em que podemos utilizar a língua fora da sua

norma culta/padrão. Contudo, quando aparece alguém que procura mudar os paradigmas referentes ao uso da língua, impostos há anos, esse alguém se torna alvo de críticas e calúnias.

De acordo com Morais (2003), *apud* Cezar e Romualdo (2010), os erros ortográficos funcionam como uma forma de discriminação, tanto na escola quanto fora dela. Assim acontece, também, com a língua na sua modalidade oral, já que quando os falantes não seguem a norma culta/padrão são estigmatizados, sendo vítimas de chacotas, piadas e várias situações vexatórias, isso tudo simplesmente pelo fato de estarem fora das regras consideradas “normais”. Ainda se pode ressaltar que tais fatos, contribuem significativamente para o desenvolvimento do que chamamos de preconceito linguístico.

Ainda de acordo com Possenti (2011), o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico. Para o autor, nós nos compreenderíamos melhor se nos déssemos conta de que ‘falar bem’ é uma regra da mesma natureza que as regras de etiqueta, das regras de comportamento social.

Como podemos observar na ideia evidenciada por Possenti (2011), de que falar bem está associado a uma regra de etiqueta, podemos compreender que a língua é uma convenção humana, ou seja, é historicamente construída, sendo que seus principais agentes são os falantes que, por sua vez, usam, desusam e transformam a língua com o decorrer dos anos. É graças aos falantes, também, que uma língua garante sua vivacidade e relevância no meio social, pois sem eles a língua, por si só, não teria nenhuma finalidade.

Nesse contexto, cabe à escola o papel de encaminhar seus alunos para refletir sobre o uso da língua, de forma a mostrar que a língua sofre mudanças com o passar do tempo, que varia dentro do próprio país, de acordo com cada estado e seu sotaque, expressões específicas sofrem alterações com o passar do tempo e, acima de tudo, que pode e deve existir uma adequação quanto ao uso da língua. Essa adequação deve ser realizada de acordo com cada contexto em que o falante estiver inserido, mudando, assim, sua atitude diante do outro.

Contudo, percebemos que a escola tem falhado muito nesse aspecto, pois não temos um histórico de que ela vem realizando esse trabalho sistemático com a variação linguística. A escola tem se preocupado em apontar os “erros” dos alunos os quais muitos deles veem-se incapazes de falar a própria língua, já que muitas vezes não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos socialmente, sendo apontados e reconhecidos

3 Domínios da língua

O que fazer para quebrar tais paradigmas de que a língua é homogênea, una e que não muda?

Essa é uma questão que deveria ser pensada e refletida, acima de tudo, pelos órgãos e sistemas educacionais que regem a educação em nosso país. Deveria ser implantado nas grades curriculares o ensino da variação linguística, sendo apresentado aos professores métodos para esse trabalho e, também, se pensar em formas de reconhecer a variedade linguística apresentada pelo aluno, como algo de grande valia e contribuição para as aulas de Língua Portuguesa. Assim, talvez pudesse ser combatida grande parte do preconceito, que há muito tempo vem constringendo não só os alunos, mas falantes em geral, pois o preconceito linguístico está em toda parte. Todavia, o seu início dá-se na escola, por falta de orientação dos professores, que tratam a variedade dos alunos como “erros”.

De acordo com Bagno (2004), no prólogo do livro *Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula*, de Stella Bortoni (2004), a noção de “erro” nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais.

Ainda para o autor, do ponto de vista linguístico,

O erro não existe, mas o que existe são as diferentes formas de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabao* – e não “*trabaco*”, “*trabavo*” etc. – é porque a transformação de “lh” em “i” é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiram “combinar” para “errar” todos da mesma maneira nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos? (BAGNO, 2004, in BORTONI-RICARDO, 2004 p. 03).

Já na visão de Bortoni-Ricardo (2004, p. 18), “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Como podemos observar, as variedades linguísticas apresentadas pelos nossos alunos não devem ser vistos como erros, mas sim como regularidades que podem e devem acontecer dentro de um sistema linguístico, visto que a língua é um organismo vivo e dependente de seus falantes.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), são três os ambientes onde a criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a

escola. Podemos chamar esses ambientes, então, de domínios sociais. Partindo do pressuposto de que existem ambientes diferentes, podemos pensar que a língua pode variar de acordo com cada ambiente em que o indivíduo está inserido. Sendo assim, entendemos que é possível, sim, adequar a nossa fala dependendo da situação em que estivermos inseridos.

Para a autora, ao passarmos do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, a que Bortoni-Ricardo (2004) chama de cultura de letramento. Podemos entender que, ao entrar na escola, muda-se, também, o domínio social em que a criança está inserida, de forma que ela terá de se adequar a essa nova cultura a qual ela foi submetida. Além disso, em todos os domínios sociais existirão regras, entretanto, em todos eles haverá também variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística.

É preciso que o professor de língua materna tenha certo “jogo de cintura”, ao ministrar suas aulas, já que precisa mostrar ao aluno a forma culta, porém precisa também reconhecer a variedade linguística que seu aluno apresenta, mas, sem humilhar esse aluno ou constrangê-lo diante dos demais. Fica a questão: como o professor de língua pode fazer esse equilíbrio?

Partindo do pressuposto teórico de Noam Chomsky, no qual ele defende a dicotomia competência e desempenho linguístico, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que:

[...] a competência linguística consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 71).

A partir da citação acima, podemos observar que todos os falantes são capazes de produzir sentenças bem formadas, para isso basta apenas ser falante da sua língua-mãe.

Ainda para Bortoni-Ricardo (2004),

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. A escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

As afirmações de Bortoni-Ricardo nos levam a entender que é responsabilidade da escola apresentar aos alunos recursos comunicativos para que se adéquem às diferentes situações linguísticas em que estarão inseridos. Sendo assim, cabe à escola, também,

mostrar aos educandos que não existe uma única forma de falar, mas que existem diferenças numa única língua. Claro que ela deve demonstrar, trabalhar e autenticar a importância da norma culta/padrão. Todavia, é preciso que a escola seja maleável em reconhecer as variações que existem na língua, em sua modalidade falada.

4 Discussão e opiniões

Escrever é realmente diferente de falar, pois é preciso mostrar aos nossos alunos que existem maneiras diferentes de dizermos a mesma coisa, em contextos diferentes e, conseqüentemente, que a língua é um organismo vivo e variável, muitos se levantaram contra a autora do capítulo acerca da variação linguística, criticando-a e afirmando que o MEC estava admitindo um ensino “errado” do português. Tal fato deu origem a muitos debates acerca do tema no meio acadêmico, assim como na mídia falada e escrita.

Vejamos o motivo de grande polêmica, no ano de 2011, por causa de um pequeno trecho do capítulo 1 *Escrever é diferente de falar*, p. 14, 15 e 16 do livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto.

A concordância entre as palavras

A concordância entre as palavras é uma importante característica da linguagem escrita e oral. Ela é um dos princípios que ajudam na elaboração de orações com significado, porque mostra a relação existente entre as palavras. Verifique como isso funciona:

Alguns **insetos** provocam **doenças**, às vezes, fatais à **população** ribeirinha.
insetos (masculino, plural) β alguns (masculino, plural)
doenças (feminino, plural) β fatais (feminino, plural)
população (feminino, singular) β ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’.” Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na

variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

(RAMOS, BAZZONI, CLETO, 2011, p.14, 15,16).

A partir de pequenos trechos, como este acima apresentado e deslocado de seu contexto, alguns críticos fizeram uma leitura distorcida, pois foi retirada de seu contexto, da proposta apresentada por Heloísa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto já que ela não está persuadindo ninguém a “falar errado”, como afirmam, mas está apresentando as variedades linguísticas, bem como demonstrando aos alunos que eles podem falar diferente da norma denominada culta/padrão.

Contudo, o que era para ser uma proposta educativa e embasada nos parâmetros linguísticos, tornou-se motivo de crítica, polêmica e, até mesmo, de chacotas. A crítica foi tão grande que a mídia apresentou suas opiniões acerca do assunto, de forma a convencer a todos que o MEC estaria apoiando e adotando “um livro que ensina a falar errado”. Essa foi à notícia veiculada pela imprensa local e nacional durante alguns dias do mês de agosto de 2011.

Vejamos algumas manifestações da mídia em relação ao livro didático: *Por uma vida melhor*. Iniciamos com uma matéria retirada da Revista Veja, escrita pelo jornalista Reinaldo Azevedo.

Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente

Começo este texto pelo óbvio: o nome é péssimo. “Por Uma Vida Melhor” pode ser título de livro de medicina, de religião e de auto-ajuda, mas não de língua. [...]. Terá certamente uma vida melhor o aluno que dominar o instrumental da norma culta da língua, contra o qual o livro se posiciona abertamente. Assim, esse “instrumento didático” que conta com o endosso do MEC, se algum efeito tiver, será no sentido de piorar a vida do estudante; na melhor das hipóteses, contribui para mantê-lo na ignorância.

[...] Raramente vi uma vigarice intelectual em estado tão puro.

[...] Na nossa língua, os adjetivos têm flexão de gênero e número, e os verbos, de número. Quem dominar com mais eficiência esse instrumental terá vantagens competitivas vida afora. O que esses mestres estão fazendo, sob o pretexto de respeitar o universo do “educando”, como eles dizem, é contribuir para mantê-lo na ignorância.

Faço a pergunta de sempre de Didi Mocó? “Cuma???” Ao que Mussum emendaria: “Só no forévis do povo!!!” Bons tempos em que falar errado era norma entre os “Os Trapalhões”!

Nem Paulo Freire ousou tanto na estupidez militante. [...]

[...] Gente decente reconhece o valor intrínseco de certas conquistas – como o domínio da norma culta da língua – e luta para que o acesso a esse código seja

um direito de todos.

[...] Dêem um salário milionário à categoria, e não sairemos do pântano enquanto valores como o que orientam a estupidez acima forem influentes. Um dos fatores que conduziram o ensino brasileiro ao desastre que aí está foi a substituição do conteúdo pelo proselitismo, trabalho conduzido pelas esquerdas “sindicalentas” da educação.

AZEVEDO, Reinaldo. **Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente**. 2011. Brasil. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente>. Acesso em: 16/07/ 2015.

Começamos pelo título, pois se o analisarmos de forma aprofundada pode-se perceber não somente a intenção de uma vida melhor, mas sim de um ensino voltado a uma nova educação, uma visão construída a partir das mudanças que vêm surgindo no decorrer dos séculos e o momento em que estamos vivendo. A história da educação é envolta de variações e estas devem ser encaradas não como uma afronta à norma culta, mas sim como um curso normal de mudanças livres de preconceitos.

Já do ponto de vista do Ministro da Educação Brasileira, em 2011, Fernando Haddad:

“Não há motivo para censurar a obra”, diz ministro da educação

“Estamos envoltos em uma falsa polêmica. Ninguém está propondo ensinar o errado”, defendeu.

Segundo o ministro, a educação tem que fortalecer os vínculos com a norma culta, para que o estudante possa fazer o melhor uso da linguagem para se comunicar, em diferentes situações.

EDUCAÇÃO, Últimos Segundos. **Não há motivo para censurar a obra**: diz ministro da educação. 2011. São Paulo. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao-ha-motivo-para-%20censurar-a-obra-diz-ministro-da-educacao/n1596960540542.html>. Acesso em: 08/06/ 2015).

Muito criticado pela mídia, o Ministro da Educação não voltou atrás em seus comentários, insistente, ele rebate críticas considerando que é necessário saber sim a norma culta, uma vez que ela é de extrema necessidade em determinadas situações. Cabe ressaltar que cada indivíduo traz consigo suas origens e o papel da escola é orientar o aluno para a vida, livre de preconceitos de qualquer espécie. Em outras palavras o que Haddad explanou é que, “os exercícios propostos pelo livro em questão partem da forma como os alunos falam, para ensinar a usar a norma culta. “Estamos envoltos em uma falsa polêmica; ninguém está propondo ensinar o errado”

5 Visão de alguns linguistas

Começamos pelo conhecido e renomado doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo, Marcos Bagno. Tradutor, escritor com diversos prêmios e mais de 30 títulos publicados, entre literatura e obras técnico-didáticas.

Atualmente, Bagno leciona no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução na Universidade de Brasília e diante de tamanha repercussão com relação ao livro didático que, na visão da mídia, “faz apologia ao erro”, não haveria como permanecer indiferente. De fato, Bagno rebateu as críticas tanto nas revistas, site, e no próprio Portal do Aprendiz UOL, como pode observar no texto abaixo.

Atribuo a, nada mais nada menos, do que à ignorância generalizada na nossa “grande imprensa” acerca do que é uma língua e do que significa ensiná-la. Nossos jornalistas ainda acreditam numa concepção arcaica, pré-científica de língua como “gramática normativa” e quando topam com uma concepção avançada, contemporânea, levam um susto.

Parece que 101% dos que criticaram o livro simplesmente não o leram ou, pior, se leram, não entenderam. Em momento algum o livro quer “ensinar” a falar errado, simplesmente porque não é preciso. Todos os brasileiros (inclusive os que se acham muito letrados) usam regras gramaticais que contrariam as prescrições tradicionais. Não é preciso ensinar ninguém a dizer “os livro” porque já é assim que todos nós falamos (inclusive os que se acham muito cultos, porque temos um grande acervo de língua falada gravada em que esses falantes exibem precisamente os usos do tipo “os livro”). O livro da professora Heloísa Ramos quer ensinar, isso sim, as formas prestigiadas de falar e de escrever, ou seja, quer ampliar o repertório linguístico dos aprendizes.

A grande mídia, como é de seu costume, não dá espaço para quem discorda dela. E quando dá espaço é sob a hipocrisia da “imparcialidade”, sempre colocando ao lado da opinião dos verdadeiros especialistas a opinião de quem não entende nada da matéria.

RIBEIRO, Raiana. **Linguista atribui à ”ignorância” críticas sobre livro didático.** 2011. Brasil. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/05/25/linguista-atribui-a-ignorancia-criticas-sobre-livro-didatico/> Acesso em: 08/06/ 2015.

Apresentar uma opinião não se resume apenas a criticar algo ou alguém, como fizeram algumas pessoas sem conhecimento específico para determinadas críticas. Bagno deixa claro, em seu texto, que não houve erros nem equívocos, apenas ignorância de uma pequena massa que nem leram o capítulo ou, pior, se leram não entenderam. O livro não ensina a falar errado, apenas mostra que temos diversas variações em nossa língua e que os exemplos trazidos no livro são passíveis de entendimento, porque acontecem a todo o momento na linguagem falada informal.

Outra opinião de grande importância vem de um dos maiores especialistas em Pragmática, Semiótica e Análise do Discurso. Com centenas de publicações nessas áreas

José Luiz Fiorin é graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis.

Numa entrevista com Ederson Granetto, apresentador do programa Notícias Univesp, o professor José Luiz Fiorin afirma que:

O livro em questão não ensina o erro de português. Ridicularizar a língua que alguém fala é ridicularizar sua própria identidade. É muito mais eficiente dar ao aluno uma compreensão da língua que ele fala e a partir daí, nós começamos a ensinar a norma culta, para que deste modo ele consiga identificar as esferas de circulação dessa língua.

Há variedades que poderíamos dizer geracionais. Um jovem não fala da mesma maneira que uma pessoa mais velha fala, existe uma gíria dos jovens, etc. Depois existe variantes sociais, existe uma norma culta ou existe variedades populares da língua, existe uma variação situacional, eu não falo da mesma forma dando aula ou numa conversa de amigos num bar. Falar bem significa ter a língua adequada para cada uma dessas circunstâncias ou situações.

GRANETTO, Ederson. **Univesp**. José Luiz Fiorin fala da polêmica sobre o livro didático "Por uma Vida Melhor". 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o7OINhxLrOg>. Acesso em: 08/06/2015.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é dever de a escola trabalhar a norma culta a partir da linguagem que o aluno traz consigo em sua bagagem. Deste modo, compartilhamos da mesma opinião de Fiorin, pois não se pode ridicularizar o aluno. Nossa língua é totalmente variável, dentre essas variações estão às variedades regionais, sociais, culturais históricas, etc. Portanto, não se pode admitir preconceito para com a língua, mas sim é necessário discernimento e compreensão. Compreensão na hora de ensinar e discernimento para não pré-julgar. Ademais, vale ressaltar que nem um linguista defende o não ensinamento da norma culta, mas sim a continuidade do aprendizado a partir da realidade que a antecede.

Deste modo, a escola tem o papel de oferecer continuidade à educação do aluno, de modo que ele possa se adequar a cada situação e que possa utilizar a norma culta de acordo com a necessidade que o permeia, não cabendo julgamentos desnecessários e infundados.

Trouxemos também para este trabalho a visão do linguista graduado em filosofia pela PUC-Pr e doutor em linguística pela UNICAMP, Sírío Possenti. Vejamos:

Analisar e opinar. Sem ler

O jornalismo nativo teve uma semana infeliz. Ilustres colunistas e afamados comentaristas bateram duro em um livro, com base na leitura de uma das páginas de um dos capítulos. Houve casos em que nem entrevistado nem entrevistador conheciam o teor da página, mas apenas uma nota que estava circulando (meninos, eu ouvi). Nem por isso se abstiveram de "analisar". Só um exemplo, um conselho e uma advertência foram considerados. E dos retalhos se fez uma

leitura enviesada. Se fossem submetidos ao PISA, a classificação do país seria pior do que a que tem sido."

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Dossiê do livro didático**: Analisar e opinar sem ler. 2011. Estadão online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649. Acesso em: 08/06/2015.

“Português culto” parece até título de livro, mas não é. Todavia o que vem acontecendo em nosso meio é um massacre descabido. O preconceito contra as línguas é tão forte que muitas pessoas vestem uma máscara de fineza e elegância, somente para não transparecer sua origem, no entanto, como diz Possenti no portal do MEC (dossiê do livro didático por uma vida melhor, ano de 2011) não se trata de aceitar ou não aceitar, de achar ou não achar correto.

O local em que estamos inseridos não se define pela norma culta, mas sim pela identidade de cada ser humano, deste modo cabe ressaltar que nem os linguistas nem a escola têm a pretensão de ensinar a falar errado, muito pelo contrário. O que se pretende é apresentar aos alunos as diferenças existentes em nossa língua e como adequar-se a este mundo tão complexo sem sofrer julgamentos e/ou preconceitos.

6. Conclusões

No site IG, Heloisa Ramos, uma das autoras do livro “Por uma Vida Melhor”, afirmou que a proposta da obra é “que se aceite dentro da sala de aula todo tipo de linguagem, em vez de reprimir aqueles que usam a linguagem popular”. Observemos o que a autora declarou acerca do capítulo que gerou a polêmica:

Não queremos ensinar errado, mas deixar claro que cada linguagem é adequada para uma situação. Por exemplo, na hora de estar com os colegas, o estudante fala como prefere, mas quando vai fazer uma apresentação, ele precisa falar com mais formalidade. Só que esse domínio não se dá do dia para a noite, então a escola tem que ter currículo que ensine de forma gradual.

LEÃO, Naiara. **Não somos irresponsáveis, “diz autora do livro com” nós pega**. 2011. Brasília. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao-somos-irresponsaveis-diz-autora-de-livro-com-nos-pega/n1596948804100.html> Acesso em: 23/06/2019.

Para concluir a análise do que apresentamos, pautados nos conhecimentos advindos da Sociolinguística, podemos partir do ditado popular: “Um **texto** tirado do **contexto** torna-se um **pretexto**”. Foi isso o que aconteceu, pois quando analisamos a parte do capítulo que foi questionada por seu conteúdo que “ensina a falar errado”, observamos que a autora está se referindo à concordância das orações, ela também dá exemplos para

melhor ilustrar e conferir melhores formas de compreensão do assunto.

Ademais, quando se referem à concordância, os autores afirmam que podemos, sim, falar de outra maneira, por exemplo: “**Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado**”. Contudo, em seguida Heloísa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto demonstram como ficaria a mesma oração na norma culta, como vemos: “Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos: Os **livros ilustrados mais interessantes estão emprestados**”.

Entretanto, pode-se observar que: o que foi retirado e “aproveitado” das ideias dos autores foi de fato o texto, “Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro”?

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. “Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente”. Do ponto de vista linguístico, a autora conduz a explicação de forma coerente, pois quando marcamos a primeira palavra, no caso o artigo definido masculino /os/, já damos a ideia de que é mais de ser mais de um; exemplo: os livros, os tijolos etc.

Heloísa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto Ramos (2011) ainda trazem outra importante consideração em seu capítulo acerca da variação linguística na fala. “Você pode estar se perguntando: Mas eu posso falar os livro?” Claro que pode! Mas, “fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico.” Veja-se que os autores discorrem nesta parte do texto acerca da adequação linguística, segundo eles “o falante”, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Vimos, portanto, talvez pela primeira vez, alguém apresentar a variação linguística em materiais didáticos e acabou se tornando vítima de comentários infundados, daqueles que nem se deram o trabalho de conhecer e explorar o material mais a fundo, mas que a partir daquilo que estava se falando acerca do material, passaram a criticar, contestar e, principalmente, tentar convencer os interlocutores de que o livro “ensina a falar errado”.

De acordo com Bagno (2003), o preconceito linguístico na sociedade deixa de ser apenas um preconceito linguístico, mas, sim, é um preconceito social.

Para James Milory (1998), *apud* Bagno (2003, p. 46) “Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que a pessoa faz da língua”. Ou, seja, nos tempos que estamos vivendo, ainda o preconceito está cheio de vivacidade, contudo, os preconceitos raciais, sexuais e religiosos passaram a ser crime.

Então nos vem à mente a questão: por que o preconceito linguístico não é visto também como um crime?

Para Bagno (2003), fazer uma discriminação com base no modo de falar de uma pessoa é algo que se passa com muita “neutralidade”, ou seja, para o autor, o preconceito linguístico não é visto como preconceito na sociedade, mas torna-se algo natural na vida das pessoas, menos para àquelas que são estigmatizadas diariamente por causa do seu falar “diferente”. Assim, a língua torna-se um mecanismo nas mãos de alguns para manipular os demais. Entretanto, não podemos nos esquecer de que a língua não é somente um instrumento ou uma ferramenta, mas que é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano.

Ainda de acordo com Bagno (2003), a língua é vista na maioria das vezes como uma simples “ferramenta” que o falante faz uso, todavia a língua não pode ser vista como algo externo a nós, mas é antes de tudo, parte de nós, de nossas vivências, da nossa natureza. Nas palavras do autor, “nós somos muito mais que ‘usuários’ da língua: a noção de ‘usuário’ nos faz pensar em algo que está fora de nós, uma espécie de ferramenta que a gente pode retirar de uma caixa, usar e depois devolver à caixa.

Ademais, a língua é sempre reduzida à norma (cultura), que é reduzida à gramática, a qual é usada para condenar os falares que não se encaixam na norma “cultura”. Isso acaba se tornando um círculo vicioso, ou seja, a língua sempre é considerada apenas como gramática, quando é muito mais que isso.

A língua faz parte da identidade de um povo, está relacionada também com a cultura, nas palavras de Bagno (2003), é uma atividade social. Além disso, a língua é um corpo maleável que sofre transformações ao longo do tempo, adaptando-se sempre aos seus falantes que não são apenas usuários, mas agentes modificadores desse sistema vivo e heterogêneo.

Referências

AZEVEDO, Reinaldo. **Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente**. 2011. Brasil. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente>. Acesso em: 16/07/ 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRANDÃO, Sílvia. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~pead/tema01/link47.html> Acesso em: 16/03/2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C.; ROMUALDO, E. C. **Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/13.pdf>. Acesso em: 26/05/2014.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Dossiê do livro didático: Analisar e opinar sem ler**. 2011. Estadão online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16649. Acesso em: 08/06/2015.

EDUCAÇÃO, Últimos Segundos. **Não há motivo para censurar a obra: diz ministro da educação**. 2011. São Paulo. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao-ha-motivo-para-%20censurar-a-obra-diz-ministro-da-educacao/n1596960540542.html>. Acesso em: 08/06/ 2015).

GRANETTO, Ederson. **Univesp**. José Luiz Fiorin fala da polêmica sobre o livro didático "Por uma Vida Melhor". 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o7OINhxLrOg>. Acesso em: 08/06/2015.

LEÃO, Naiara. **Não somos irresponsáveis, “diz autora do livro com” nós pega**. 2011. Brasília. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao-somos-irresponsaveis-diz-autora-de-livro-com-nos-pega/n1596948804100.html> Acesso em: 23/06/2019.

MOREIRA, T.M. **Jornalista ou sociolinguísta**. Disponível em: <http://sociolinguisticaeensinouce2011ponto1.blogspot.com.br/p/jornalistas-sabem-que-nao-sabem-tudo.html>. Acesso em 01/07/2014.

POSSENTI, Sírio. **Preconceito Linguístico: quem fala errado?** Disponível em: <http://educacaobilingue.com/2010/09/04/preconceito-linguistic/>. Acesso em: 06/07/2014.

RIBEIRO, Raiana. **Linguista atribui à “ignorância” críticas sobre livro didático**. 2011. Brasil. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/05/25/linguista-atribui-a-ignorancia-criticas-sobre-livro-didatico/> Acesso em: 08/06/ 2015.

Correlação entre massa muscular, equilíbrio e funcionalidade em idosos hipertensos e diabéticos – estudo transversal

Carin Regiane Vaz de Oliveira¹
Camila Kich²
Franciele Aparecida Amaral³

Resumo: Introdução: O aumento no número de idosos na população provocou o aumento na incidência de doenças crônico-degenerativas, como diabetes e hipertensão, que podem ser acompanhadas por alterações que limitam o desempenho funcional e geram dependência. Objetivo: Verificar se há correlação entre a porcentagem de musculatura esquelética, equilíbrio estático e funcionalidade. Metodologia: Participaram 20 idosos hipertensos e diabéticos, com idade média de $66,5 \pm 3,92$ anos (60 a 73 anos). Foram avaliados quanto a estabilometria - área de oscilação do centro de pressão (COP área) pelo baropodômetro; quanto a funcionalidade (distância) pelo Teste de Caminhada de 6 Minutos (TC6) e quanto a porcentagem de massa muscular (%MM) pela Balança de Bioimpedância. A análise descritiva foi expressa em média, desvio-padrão, frequência e porcentagem de acordo com o tipo de variável estudada. Os dados foram avaliados quanto à normalidade pelo Shapiro-Wilk Test. Os dados são não-paramétricos e foram correlacionados com a correlação de Spearman. O nível de significância foi 0,05. Resultados: A amostra constou de 14 mulheres e 6 homens, 19 idosos apresentaram porcentagem de massa abaixo do normal e 5 idosos percorreram uma distância menor que a esperada. Os valores da correlação entre a %MM e a distância do TC6 foram $p=0,211$ e $\rho=0,292$, entre a %MM e o equilíbrio pelo COP área foram $p=0,284$ e $\rho=0,252$. Conclusão: Não houve correlação entre a quantidade de massa muscular e o equilíbrio estático medido pela área de oscilação do centro de pressão, como também não houve correlação entre quantidade de massa muscular com funcionalidade, distância percorrida.

Palavras-chave: Idoso. Diabetes Mellitus. Hipertensão Arterial. Equilíbrio corporal. Músculo esquelético.

Abstract: Introduction: The increasing number of elderly population has caused an increase in the incidence of chronic-degenerative diseases, such as diabetes and hypertension, which may be

¹ Acadêmica de Fisioterapia da Faculdade Guairacá, carinregianefisio2014@hotmail.com

² Fisioterapeuta, egressa da Faculdade Guairacá, camila.kich@hotmail.com

³ Mestre em Ciências da Saúde – UEPG, professora do curso de Fisioterapia da Faculdade Guairacá, franciamaralft@yahoo.com.br

accompanied by alterations that limit the functional performance and generate dependence. Objective: To verify if there is correlation between the percentage of skeletal muscles, static balance and functionality. Methods: Twenty elderly hypertensive and diabetic patients, with a mean age of 66.5 ± 3.92 years (60 to 73 years) participated. They were evaluated for the stabilometry - area of oscillation of the pressure center (COP area) by the baropodometer; as for functionality (distance) by the 6-Minute Walk Test (TC6) and the percentage of muscle mass (% MM) by the Bioimpedance Scale. The descriptive analysis was expressed as mean, standard deviation, frequency and percentage according to the type of variable studied. The data were assessed for normality by the Shapiro-Wilk Test. The data were non-parametric and correlated with the Spearman correlation. The level of significance was 0.05. Results: The sample was consisted of 14 women and 6 men, 19 elderly had presented a lower than normal percentage of mass and 5 elderly had covered shorter distance than expected. The values of the correlation between the % MM and the distance of the 6MWT were $p = 0.211$ and $p = 0.292$, between the MM% and the balance by the COP area were $p = 0.284$ and $p = 0.252$. Conclusion: There was no correlation between the volume of muscle mass and the static balance measured by the area of oscillation of the pressure center, as well as there was no correlation between volume of muscle mass with functionality, distance covered.

Keywords: Elderly. Diabetes Mellitus. Hypertension. Balance. Musculoskeletal.

Introdução

A senescência é um processo fisiológico natural do ser humano, causando alterações biológicas, psicológicas e sociais, tornando-o mais suscetível a afecções e doenças. Este período ocorre de forma diferenciada em cada indivíduo (CATELLANE et al., 2014). As degenerações naturais, como a sarcopenia, imunossenescência, diminuição de densidade mineral óssea e aumento da incidência de doenças neurodegenerativas, cardiovasculares e até mesmo o câncer estão envolvidos no envelhecimento (ESTELA e BAUER, 2017). Durante esse processo existem fatores que influenciam diretamente na sobrevivência sendo eles: fatores genéticos, o estilo de vida, os hábitos alimentares inapropriados, estresse, redução das atividades físicas, obesidade e maior lentidão, podendo resultar em doenças crônicas não transmissíveis (DCNTS) (CATELLANE et al., 2014).

Entre as DCNTS mais comuns na velhice destaca-se a Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e o Diabetes mellitus (DM), que, juntas, são consideradas como principais fatores de risco para o desenvolvimento de doença cardíaca isquêmica, retinopatias, neuropatia periférica, insuficiência renal crônica, síndrome da fragilidade e o declínio da independência em idosos afetados (BARRETO; CARREIRA; MARCON, 2015).

A HAS, acomete 20% da população mundial, tornando-se uma condição multifatorial que se dá pelo aumento da pressão sistólica ≥ 140 mmHg e a diastólica ≥ 90

mmHg, com predominância em idosos sendo considerado um dos principais problemas da saúde pública em países desenvolvidos e subdesenvolvidos (DA COSTA et al., 2017).

O diabetes mellitus tipo dois é caracterizado por hiperglicemia gerada por uma resistência e secreção à insulina. Este quadro provoca uma diminuição da massa muscular (sarcopenia), diminuição da massa óssea (osteopenia), fragilidade física, riscos de quedas e fraturas. Os diabéticos podem apresentar outras comorbidades que afetam a sobrevivência e o declínio da independência nos idosos afetados (LEE; KIM E KIM, 2017).

A HAS é duas vezes mais frequente em indivíduos portadores de DM, e representa cerca de 30% dos usuários que são internados em unidades coronarianas intensivas, sendo também uma das principais causas de amputação de membros inferiores. O DM é a sexta causa mais frequente de internação hospitalar e contribui para o desenvolvimento de outras patologias. Supõe-se que, pessoas com DM têm maior incidência de doença coronariana, doença arterial periférica e doença vascular cerebral, podendo também determinar neuropatia, artropatia e disfunção autonômica, inclusive sexual. O controle da HAS e do DM é constituído da intervenção medicamentosa e não medicamentosa, assim o sucesso do controle das taxas de glicemia e da pressão arterial depende da educação e da promoção da saúde, da adesão adequada ao tratamento e de práticas de saúde que estimulem as mudanças no cotidiano do indivíduo (BRAZ, DOS SANTOS e PIVETTA, 2014).

Devido às alterações próprias do envelhecimento somadas as alterações da DM e da HAS na composição corporal, equilíbrio e funcionalidade é importante verificar se há correlações entre esses fatores. O objetivo deste trabalho foi verificar se há correlação entre a porcentagem de musculatura esquelética, equilíbrio estático por meio da área do centro de pressão (COP área) e funcionalidade pela distância percorrida no Teste de caminhada de seis minutos (TC6) em idosos com diabetes e hipertensão arterial.

Metodologia

O presente trabalho é um estudo clínico transversal e é parte do projeto de pesquisa “Contribuição da fisioterapia aquática na saúde de idosos hipertensos e diabéticos” aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO com parecer número 2.699.724 do dia 07 de Junho de 2018.

O Trabalho foi desenvolvido nas dependências da Clínicas Integradas Guairacá de propriedade da Faculdade Guairacá no município de Guarapuava-PR. A pesquisa foi divulgada por meio de *folders* em redes sociais e demais meios eletrônicos da *internet*, em grupos de terceira idade e nas unidades básicas de saúde.

A amostra foi selecionada por conveniência de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Após a explicação dos objetivos, dos riscos e dos benefícios da pesquisa de acordo com a Portaria 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa com seres humanos, os indivíduos que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam também uma cópia deste.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram idosos com idade entre 60 a 80 anos, de ambos os sexos, hipertensos e/ou diabéticos. Os critérios de exclusão foram marcha comprometida, dependência nas atividades de vida diária (AVDs), incontinência urinária ou fecal, feridas abertas, doenças infecciosas diagnosticadas; presença de sondas ou traqueostomizados, insuficiência renal diagnosticada, cardiopatias e pneumopatias graves diagnosticadas, cardiopatias sem autorização do cardiologista, hipertensão arterial não controlada ou acima de 160 X100 mmHg, trombos vasculares, dispnéia aos mínimos esforços, patologias neurológicas diagnosticadas, déficit cognitivo e auditivo severo, patologias osteomioarticulares graves e deficiências físicas.

A amostra inicial foi composta por 27 indivíduos, sendo que 7 destes não contemplaram os critérios de inclusão e exclusão. Desta forma, a amostra final foi composta por 20 participantes hipertensos e diabéticos com média de idade de $66,5 \pm 3,92$ anos sendo a idade mínima de 60 e a máxima de 73 anos.

Os participantes passaram por testes avaliativos. A área de oscilação do centro de pressão (COP área) foi avaliada pelo baropodometro da marca footwork com superfície ativa de 400x 400m, dimensões 645x 520x 25 mm, conexão alimentada por UBS ligado em um notebook marca Lenovo B40-70, Processador Intel Core i3 4005U de 1.7 GHz, 3 MB de cache, Memória (RAM) 4 GB DDR3 1600MHz, sistema operacional Microsoft Windows 8.1, 64 bits. A configuração do aparelho foi realizada utilizando a idade, massa corporal, altura e número do calçado do participante. O baropodometro determina as oscilações na postura em posição estática (FIUSA; FRÉZ; PEREIRA, 2015).

O equilíbrio estático pode ser avaliado por meio dos deslocamentos do centro de pressão (CP) nas direções laterais (X), anteroposterior (Y) e a área do centro de pressão. Os participantes foram orientados a pisar sobre a plataforma, utilizando os dois pés, olhar em um ponto fixo à 2 metros à frente e permanecer assim por 30 segundos.

Para a avaliação da porcentagem de musculatura esquelética (%MM) foi utilizada a balança de bioimpedância HBF-514C de Controle Corporal de Corpo Inteiro – Omron que permite a medição mais precisa e completa, utilizando corrente elétrica extremamente fraca

e imperceptível de 50 kHz e menos que 500 μ A através do corpo para determinar a quantidade dos diferentes tipos de tecidos. A postura do participante foi determinada pelo manual da balança, em que o indivíduo fica com a postura ereta e com olhar ao horizonte. Os membros superiores elevados na horizontal com os cotovelos retos (ângulo de 90° em relação ao corpo), pés descalços, os calcanhares posicionados no eletrodo de calcanhar, deixando o peso do corpo uniformemente distribuído na plataforma de medição segurando a unidade de exibição à frente (CARVALHO et al., 2017).

O teste de caminhada de 6 minutos (TC6) é utilizado para avaliar a capacidade funcional do indivíduo saudável ou com alguma doença crônica. No TC6 os participantes realizaram uma caminhada no seu ritmo por 6 minutos, sempre com respeito aos seus limites, em um corredor externo, completamente livre, de 30 metros de comprimento, com superfície lisa, antiderrapante e marcada a cada 1 metro (BRITO, DE SOUZA, 2017). Ao término dos seis minutos foi calculado a distância percorrida pelo participante e calculado seu valor previsto.

A análise das variáveis foi feita pelo software IBM SPSS 20. A análise descritiva está expressa em média, desvio-padrão, frequência e porcentagem de acordo com o tipo de variável estudada. Os dados foram avaliados quanto à normalidade pelo Shapiro-Wilk Test. Os dados são não paramétricos e foram correlacionados com a correlação de Spearman. O nível de significância é 0,05.

Resultados

Foram avaliados 20 idosos, destes 14 eram mulheres (70%) e 6 homens (30%). A média de idade foi de $66,5 \pm 3,92$ anos sendo a idade mínima de 60 anos e a máxima de 73.

Quanto à massa muscular, 19 participantes tiveram uma porcentagem de massa muscular abaixo do normal para sua idade, caracterizando sarcopenia. E quanto à distância percorrida no teste de caminhada de seis minutos, somente 5 participantes percorreram uma distância menor da esperada.

As médias das porcentagens de massa muscular, valores de COP área e distância do teste de caminhada de seis minutos (Tabela 1).

Tabela 1: Médias, desvios-padrão, valor mínimo e máximo das variáveis “% Massa Muscular”, “COP área” e “Distância TC6 minutos”.

Variável analisada	Média \pm Dp	(Mínimo-Máximo)
% Massa Muscular	26,65 \pm 4,96	20 – 36
COP área	3,19 \pm 2,70	0,7 – 10,35
Distância TC6 minutos	489,85 \pm 61,66	369 - 603

Não houve correlação significativa entre a porcentagem de massa muscular e a distância percorrida durante o teste de caminhada de seis minutos (Figura 1) assim como entre a porcentagem de massa muscular e o equilíbrio, ($p>0,05$) (Figura 2).

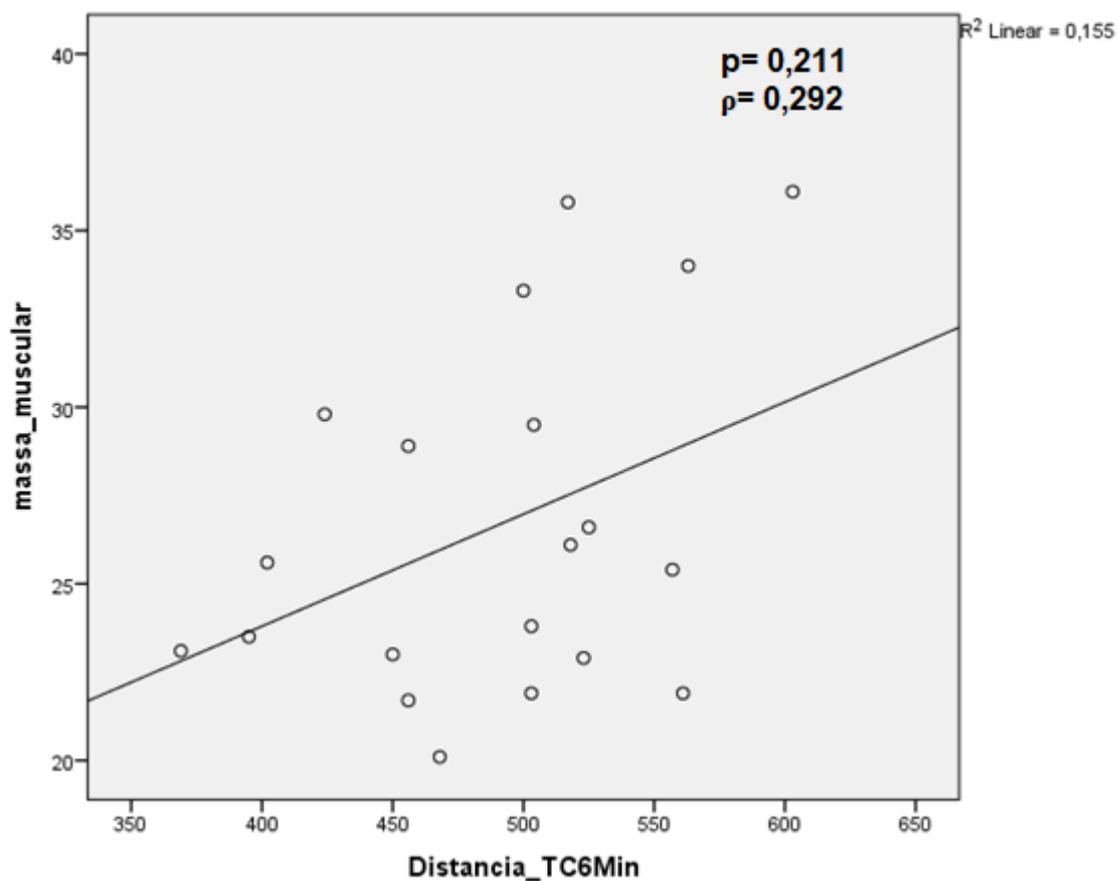


Figura 1: Correlação de *Spearman* entre porcentagem de massa muscular e distância percorrida no teste de caminhada de seis minutos.

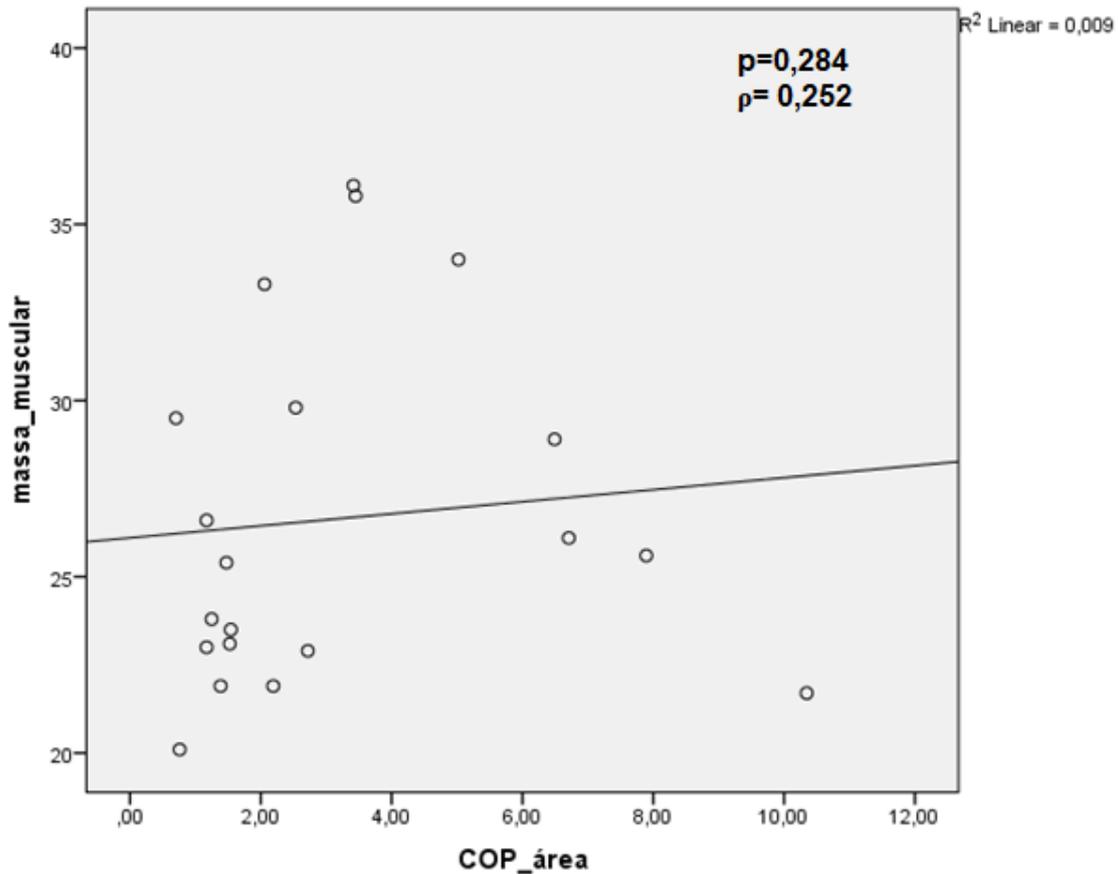


Figura 2: Correlação de Spearman entre porcentagem de massa muscular e área do centro de pressão.

Discussão

O Brasil está passando por uma grande mudança na estrutura etária (ALVES, 2016). Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2018, a população idosa no Brasil representa 13,5% da população brasileira, sendo 28 milhões de idosos. Projeções indicam que em 2030 essa população chegará a 38,5 milhões de pessoas com mais de 60 anos, 17,4 % de idosos no total de habitantes.

A estimativa da ONU para 2040 aponta um número de 23,99 milhões de homens e 30,19 milhões de mulheres, uma diferença de 6,2 milhões de mulheres em relação à população idosa masculina. A razão de sexo deve cair para 79 homens para cada 100 mulheres entre a população idosa. Ou seja, nos próximos anos vai crescer o excedente de mulheres em cada grupo etário do topo da pirâmide. Este processo é conhecido como “feminização do envelhecimento” (GUERRA, 2017). Nesta pesquisa observamos que dos 20 idosos avaliados, 14 eram mulheres (70%) e 6 homens (30%) com idade média de $66,5 \pm 3,92$ anos.

O envelhecimento traz consigo processos naturais da senescência e diminuição das funções fisiológicas dos sistemas do organismo (DE CARVALHO ALENCAR et al.,

2019). Os hábitos de vida inadequados e a propensão genética tornam mais propícias as manifestações patológicas da senilidade. Há o surgimento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) como a diabetes mellitus, redução da mobilidade e limitação funcional, que contribuem negativamente para o agravamento de condições inerentes do processo natural de envelhecimento (CARVALHO et al., 2017).

Nos idosos pode-se observar uma redução das funções nos sistemas cardiovascular, respiratório, nervoso, musculoesquelético e endócrino, que expressam déficits na aptidão cardiorrespiratória, flexibilidade, força e equilíbrio. Estes são chamados de requisitos cinéticos funcionais e influenciam na independência funcional dos idosos (DA SILVA et al., 2018).

A diminuição de massa muscular com o envelhecimento reduz a força muscular, prejudica a capacidade funcional e aumenta o risco de desenvolvimento de doença metabólica crônica. Tem sido sugerido que o desenvolvimento de diabetes tipo 2 resulta em um declínio mais rápido na massa muscular, força e capacidade funcional (LEENDERS et al., 2013).

Leenders et al. (2013) observaram que idosos com diabetes tipo 2 apresentam um declínio acelerado na massa magra da perna, força muscular e capacidade funcional quando comparados com controles normoglicêmicos. A massa muscular esquelética apendicular e a força de extensão da perna em diabéticos foram significativamente menores comparação com controles normoglicêmicos. O desempenho funcional foi prejudicado nos homens com diabetes tipo 2, com maior tempo sentado e menor força de preensão manual quando comparado com controles. Neste presente estudo dos 20 participantes 19 apresentaram sarcopenia pela porcentagem de massa muscular de acordo com os critérios estabelecidos por Janssen et al. (2002)

A neuropatia periférica diabética (DPN) é uma complicação comum do diabetes mellitus tipo 2 (DM2) que predispõe os idosos a um maior risco de quedas (GU e DENNIS, 2017). Idosos com diabetes tipo 2 têm incidência significativamente maior de quedas do que aqueles sem diabetes tipo 2 com idade semelhante. Mais de 400 fatores estão associados ao risco de quedas, no entanto, os principais fatores de risco incluem hipertensão, diabetes, dor e polifarmácia. As consequências devastadoras das quedas incluem declínios na mobilidade, evitar atividades de mobilidade, institucionalização e mortalidade. Um dos fatores de risco mais comumente identificados associados a quedas é o equilíbrio prejudicado. Os déficits no equilíbrio e o subsequente aumento do risco de quedas em idosos com diabetes tipo 2 são mais comumente associados à neuropatia

periférica diabética (NDP) a perda de força relacionada à diabetes (VINIK et al., 2017; HEWSTON; DESHPANDE, 2016).

De acordo com Piastra et al. (2018) seu estudo verificou que um programa baseado no reforço muscular aplicado em mulheres idosas sarcopênicas moderadas melhorou o equilíbrio estático pois também foi capaz de melhorar significativamente a massa muscular e a força muscular em comparação a um programa de treino de equilíbrio. Pacientes com diabetes tipo 2 demonstraram menor capacidade de exercício funcional do que controles saudáveis (AWOTIDEBE et al., 2014).

Uma correlação entre a sarcopenia e risco de quedas foi avaliada através do timed up and go test por Gadelha et al. (2018) em 196 mulheres idosas, evidenciando que a sarcopenia e massa muscular influencia no risco de quedas. Corroborando com Gadelha et al., Curcio et al. (2016) verificaram que a massa muscular diminuiu progressivamente com a diminuição do escore do teste de mobilidade de Tinetti que avalia o equilíbrio. Da mesma forma, a força muscular diminuiu progressivamente à medida que o escore de Tinetti diminuiu e observou que o escore Tinetti está linearmente relacionado com a massa muscular em idosos. Para Curcio et al. a diminuição de massa muscular está diretamente ligada a diminuição do equilíbrio e quedas em idosos. No presente estudo não houve correlação significativa entre a porcentagem de massa muscular e o equilíbrio pela estabilometria ($p > 0,05$). Essa divergência se deve provavelmente ao tamanho da amostra deste trabalho que foi reduzida.

A sarcopenia é definida como perda de massa e função muscular associada à idade e é frequentemente acompanhada de diabetes mellitus (DM) em idosos (UMEGAKI, 2016). Como também um baixo índice de massa muscular foi associada a um risco aumentado de diabetes tipo 2, independente da obesidade geral, em adultos coreanos de meia-idade e idosos (SON et al., 2017).

Alguns dos mecanismos do desenvolvimento da sarcopenia, incluindo resistência à insulina, inflamação crônica e disfunção mitocondrial, também estão associados à patogênese da diabetes mellitus. A sarcopenia fornece a base para a fragilidade, que é um estado altamente vulnerável a estressores, e pode levar à incapacidade, dependência e mortalidade, e pacientes idosos com DM estão frequentemente em estado de fragilidade (UMEGAKI, 2016).

Neste estudo somente cinco participantes conseguiram caminhar uma distância menor que a esperada para sua idade e compleição física, com referência nas equações de Enright & Sherril (1998). Isso pode ser um fator de não haver correlação entre a

porcentagem de massa muscular e a distância percorrida pelo teste de caminhada de seis minutos neste trabalho. Na literatura não foram encontrados estudos correlacionando essas variáveis em diabéticos. Yadav et al. (2015) investigaram a correlação entre sarcopenia e funcionalidade com o Teste de caminhada de 6 minutos em candidatos à transplante de fígado e não encontraram correlação significativa. Pelegrino et al. (2009) verificou que a distância percorrida no Teste de caminhada de seis minutos foi semelhante em pacientes com doença pulmonar obstrutiva grave com e sem diminuição de massa muscular.

Este trabalho teve como limitações uma amostra reduzida, assim como o tempo de doença não foi controlado. Esses fatores podem ter influenciado nos resultados obtidos.

CONCLUSÃO

Não houve correlação entre a quantidade de massa muscular e o equilíbrio estático medido pela oscilação do centro de pressão, como também não houve correlação entre quantidade de massa muscular com a funcionalidade analisada pela distância percorrida.

REFERÊNCIAS

AWOTIDEBE, Taofeek Oluwole et al. Comparative functional exercise capacity of patients with type 2-diabetes and healthy controls: a case control study. **The Pan African medical journal**, v. 19, 2014.

BARRETO, Mayckel da Silva; CARREIRA, Lígia; MARCON, Sonia silva. Envelhecimento populacional e doenças crônicas: Reflexões sobre os desafios para o Sistema de Saúde Pública. **Ver. Kairós Gerontologia**, v. 18, n.1, p. 325-339, 2015.

BRAZ, Melissa Medeiros; DOS SANTOS, Sandra Beatriz Aires; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Qualidade de vida em diabéticos e hipertensos: estudo de casos em abordagem fisioterapêutica. **Cinergis**, v. 15, n.1, p. 24-29, 2014.

BRITTO, Raquel Rodrigues; DE SOUSA, Lidiane Aparecida Pereira. Teste de caminhada de seis minutos uma normatização brasileira. **Fisioterapia em movimento**, v. 19, n. 4, 2017.

CARVALHO, Themis Goretti Moreira Leal de et al. Caracterização da composição corporal de recrutas ingressantes no serviço militar obrigatório da EASA. **Biomotriz**, v. 11, n.1, p. 64-80, 2017.

CATELLANE, Maria Vieira et al. Efeitos de um programa de exercícios resistidos na composição corporal e aspectos cardiovasculares em idosos hipertensos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 8, n. 48, p. 609-617, 2014.

CURCIO, Francesco et al. Tinetti mobility test is related to muscle mass and strength in non-institutionalized elderly people. **Age**, v. 38, n. 5-6, p. 525-533, 2016.

DA COSTA, Araújo et al. Efeito dos exercícios aquáticos na pressão arterial em hipertensas: uma revisão sistemática. **ConScientiae Saúde**, v. 16, n. 1, p. 145-152, 2017.

DA SILVA, Luan Nascimento et al. Influência dos requisitos cinéticos funcionais e desfechos de saúde na mobilidade funcional de idosos. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, v. 8, n. 4, p. 489-496, 2018.

DE CARVALHO ALENCAR, Delmo et al. Dimensões da qualidade de vida afetadas negativamente em pessoas vivendo com Diabetes Mellitus. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, p. 199-204, 2019.

ENRIGHT, Paul L.; SHERRILL, Duane L. Reference equations for the six-minute walk in healthy adults. **American journal of respiratory and critical care medicine**, v. 158, n. 5, p. 1384-1387, 1998.

ESTELA, André Luiz; BAUER, Moisés Evandro. Envelhecimento saudável e atividade física: uma revisão sistemática sobre os efeitos do exercício nas doenças cardiovasculares. **Scientia Medica**, v. 27, n. 1, p. 4, 2017.

FIUSA, Jessika Mehret; et al. **Análise estabilométrica após exercícios proprioceptivos**: estudo clínico controlado randomizado. *Journal of Human Growth and Development*, v. 25, 2015.

GADELHA, André Bonadias et al. Severity of sarcopenia is associated with postural balance and risk of falls in community-dwelling older women. **Experimental aging research**, v. 44, n. 3, p. 258-269, 2018.

GU, Yu; DENNIS, Sarah M. Are falls prevention programs effective at reducing the risk factors for falls in people with type-2 diabetes mellitus and peripheral neuropathy: a systematic review with narrative synthesis. **Journal of diabetes and its complications**, v. 31, n. 2, p. 504-516, 2017.

GUERRA, Heloísa Silva et al. Prevalência de quedas em idosos na comunidade. **Saúde e Pesquisa**, v. 9, n. 3, p. 547-555, 2017.

HEWSTON, Patricia; DESHPANDE, Nandini. Falls and balance impairments in older adults with type 2 diabetes: thinking beyond diabetic peripheral neuropathy. **Canadian journal of diabetes**, v. 40, n. 1, p. 6-9, 2016.

JANSSEN I, Heymsfield SB, ROSS R. Low relative skeletal muscle mass (sarcopenia) in older persons is associated with functional impairment and physical disability. **JAGS** 2002; 50:889-96.

LEE, Hoon Jung; KIM, Houn Do; KIM, Keun. Resistance Training for Glycemic Control, Muscular Strength, and Lean Body Mass in Old Type 2 Diabetic Patients: A Meta-Analysis. **Diabetes Ther**, v. 8, p. 459-473, 2017.

LEENDERS, Marika et al. Patients with type 2 diabetes show a greater decline in muscle mass, muscle strength, and functional capacity with aging. **Journal of the American Medical Directors Association**, v. 14, n. 8, p. 585-592, 2013.

PELEGRINO, Nilva Regina Gelamo et al. Influence of lean body mass on cardiopulmonary repercussions during the six-minute walk test in patients with

COPD. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 35, n. 1, p. 20-26, 2009.

PIASTRA, G. et al. Effects of Two Types of 9-Month Adapted Physical Activity Program on Muscle Mass, Muscle Strength, and Balance in Moderate Sarcopenic Older Women. **BioMed research international**, v. 2018, 2018.

SON, Jang Won et al. Low muscle mass and risk of type 2 diabetes in middle-aged and older adults: findings from the KoGES. **Diabetologia**, v. 60, n. 5, p. 865-872, 2017.

UMEGAKI, Hiroyuki. Sarcopenia and frailty in older patients with diabetes mellitus. **Geriatrics & gerontology international**, v. 16, n. 3, p. 293-299, 2016.

VINIK, Aaron I. et al. Aging, diabetes, and falls. **Endocrine practice**, v. 23, n. 9, p. 1120-1142, 2017.

YADAV, Anitha et al. Relationship between sarcopenia, six-minute walk distance and health-related quality of life in liver transplant candidates. **Clinical transplantation**, v. 29, n. 2, p. 134-141, 2015.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Violência relacionada ao trabalho de agentes socioeducadores no Rio Grande do Sul

Work-related violence of juvenile correctional officers in Rio Grande do Sul

Luiz Gustavo Santos Tessaro¹
Janine Kieling Monteiro²
Cristiane Barros Marcos³
Vanessa Rissi⁴

Resumo: Objetivou-se avaliar indicadores de violência relacionada ao trabalho de agentes socioeducadores, da Fundação de Atendimento Socioeducativo, atuantes Rio Grande do Sul. O estudo foi quantitativo, descritivo e correlacional. Participaram 53 agentes socioeducadores. Os instrumentos foram: questionário sociodemográfico e laboral, Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho (PROART) e Questionário de Atos Negativos (QAN). Identificou-se o assédio moral (AM) como a principal forma de violência (62,3%), seguida da privação de direitos relacionados ao trabalho (45,2%), atenção sexual indesejada (18,9%) e violência física (9,4%). Todas variáveis do PROART apresentaram correlações significativas com AM. Evidencia-se a necessidade de intervenções focadas na saúde do trabalhador.

Palavras-chave: Violência no trabalho. Assédio moral. Trabalho. Agente socioeducador.

Abstract: The aim was to evaluate indicators of work-related violence of juvenile correctional officers working in the state of RS. The study was quantitative, descriptive and correlational. Participating 53 juvenile correctional officers. The instruments were: socio-demographic and labor questionnaire, Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho (PROART) and the Negative Acts Questionnaire (NAQ). Participating 53 juvenile correctional officers. It was identified that mobbing was the main form of violence found (62,3%), followed 45.2% of workers reported having been victims of work-related deprivation, 18.9% were the target of undesired sexual attention and 9.4% of physical violence. All PROART variables showed a significant correlation with the mobbing. It is concluded that there is a demand for urgent intervention, aiming at the workers' health preservation and the quality of work done.

Key words: Violence at work. Mobbing. Work. Juvenile correctional officers.

¹ Mestre em Psicologia – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – tessaro.luiz@gmail.com

² Doutora em Psicologia – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – janinekm@unisinis.br

³ Mestre em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – cristianenarcos@gmail.com

⁴ Doutora em Psicologia – Faculdade IMED (IMED) – vanessa.rissi@imed.edu.br

1- INTRODUÇÃO

A violência pode ser definida como um ato que envolve a utilização de força física ou de poder na forma real ou na forma de ameaça, podendo causar danos físicos e psicológicos e até a morte (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002, 2014). Práticas violentas no ambiente laboral têm se mostrado cada vez mais naturalizadas (MENDONÇA *et al.*, 2018). Impactaram nesse processo as mudanças no mundo do trabalho – tais como jornadas prolongadas, baixos salários, perda de poder dos sindicatos e demissões massivas – desencadeadas por transformações políticas, econômicas e sociais (BARRETO; HELOANI, 2014).

Nunes e Oliveira (2008), distinguem três diferentes nomenclaturas para a abordagem da relação entre violência e trabalho: violência do trabalho, violência no trabalho e violência relacionada ao trabalho. A violência do trabalho faz alusão a uma organização laboral produtora de sofrimento, enquanto a violência no trabalho se refere a agressões propriamente ditas, sofridas no local de desempenho das atividades. A violência relacionada ao trabalho abrange as anteriores, por essa razão, é o termo preferencialmente utilizado neste estudo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica os diferentes tipos de violência, praticados em qualquer ou contexto. Quanto à natureza, os atos violentos podem ser tipificados em: físicos (por meio do emprego da força), psicológicos (por meio de ameaça ou agressão verbal), sexuais (por meio de comportamentos indesejados de natureza sexual) e envolvendo privação ou negligência (por meio da privação de direitos) (OMS, 2002).

Estudos com diferentes categorias profissionais, como professores de escolas privadas (CAXIAS DA COSTA *et al.*, 2016), delegados da polícia (OLIVEIRA; ARAÚJO; CARVALHO, 2015)(OLIVEIRA; ARAÚJO; CARVALHO, 2015) e servidores da área da saúde (LAUTERT *et al.*, 2015; SILVA; AQUINO; PINTO, 2014) são alguns exemplos de campos em que já se buscou, recentemente, identificar situações de violência. Dentre os achados, constatou-se a ocorrência de violência, impactando negativamente na saúde física e mental do trabalhador (COSTA *et al.*, 2016), inclusive, em certos casos, ocasionando o afastamento do trabalho (TOLFO; NUNES; FABRO, 2015).

Dentre as formas de violência mais comumente estudadas no campo do trabalho, o assédio moral merece destaque, tendo sido pesquisado sob o termo *mobbing*, por Heinz Leymann, desde a década de 1980 (BARRETO; HELOANI, 2014). O assédio moral é

compreendido como um processo que se dá nas relações de trabalho, caracterizado por um conjunto de atos hostis que se repetem ao longo do tempo e que atingem a dignidade, ofendem ou prejudicam o alvo das hostilizações, apresentando-se na forma de assédio moral interpessoal e organizacional (SOBBOL, 2017).

O assédio moral interpessoal está relacionado com a identificação de um agressor e um alvo específico (SOBBOL, 2017; SOBOLL, 2008). Já, o assédio moral organizacional tem alvo generalizado e está relacionado a políticas e a práticas de gestão abusivas visando obediência e dedicação total, permitindo o aumento da produtividade (ARAÚJO, 2006; SOBBOL, 2017). Ambas as formas, interpessoal e organizacional, são manifestações possíveis e não excludentes de assédio moral (SOBBOL, 2017).

Apesar de presumir-se que o assédio seja tão antigo quanto o próprio trabalho (TOLFO; NUNES; FABRO, 2015), este tem sido tratado por pesquisadores e organismos internacionais como um fator de risco psicossocial emergente (AYTAC; DURSUN; GOKCE, 2017; EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK, [s.d.]; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2010). Tais fatores têm relação com a organização do trabalho, com os estilos de gestão, com a realização da tarefa, com a participação dos trabalhadores, com as relações sociais no trabalho, entre outros. Podem ocasionar danos à saúde dos trabalhadores (GIL-MONTE, 2012; MORENO JIMÉNEZ, 2011; NETO, 2015), além de impactar nas finanças e na produtividade das instituições (KLINE; LEWIS, 2018).

Sabe-se que o assédio moral traz diversas consequências à saúde a curto e a longo prazo. Barreto e Heloani (2014), por exemplo, constataram em pesquisa recente que sintomas relacionados a medo, ansiedade, irritabilidade, esquecimento e dores nas costas foram comuns entre os trabalhadores estudados. Einarsen e Nielsen (2015), em um estudo longitudinal, averiguaram que a percepção de atos negativos foi preditora de sintomas de ansiedade e depressão após 5 anos passados dos eventos. Os mesmos autores ainda comprovaram que a percepção de ser vítima de assédio moral foi preditora de sintomas de depressão em homens após o mesmo período. A exposição ao assédio, em outro estudo, foi preditora de transtorno de estresse pós-traumático (LASCHINGER; NOSKO, 2013).

O trabalho dos agentes socioeducadores – nomenclatura utilizada no Estado do Rio Grande do Sul (RS) para os trabalhadores que atuam junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) – exige lidar com violência cotidianamente. Há risco de sofrer agressão (o que exige um estado de alerta constante e uma necessidade de contensão de adolescentes), bem como de rebeliões

e de tentativas de resgate dos adolescentes ligados ao crime organizado (GRECO *et al.*, 2012; SOARES, 2013).

Há estudos sobre essa população (BECK *et al.*, 2013; GRECO *et al.*, 2012, 2015) que demonstram a existência de estresse psicossocial, falta de controle sobre os processos de trabalho e excesso de horas extras (KERSTING, 2016), tendo como desfecho a ocorrência de sintomas relacionados a transtornos psíquicos menores. Apesar dos achados, não foram encontrados estudos quantitativos especificamente sobre vivências de violência relacionada ao trabalho, tampouco sobre o assédio moral, nos portais de pesquisa e bases de dados (BVS Saúde, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES).

A violência que os agentes enfrentam no trabalho pode vir a suscitar estratégias defensivas. Dependendo do tipo de estratégia, pode haver uma tendência à geração de mais violência, o que significaria uma falência do viés socioeducativo do serviço (VINUTO; ABREO; GONÇALVES, 2017). Assim, os dados desta pesquisa podem ser utilizados como subsídios importantes, por técnicos e por gestores, para o desenvolvimento de intervenções nas condições de trabalho dos agentes socioeducadores e qualificação do serviço prestado.

A partir do exposto, este estudo objetivou avaliar indicadores de violência relacionada ao trabalho presentes na prática de agentes socioeducadores da FASE em Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), localizados no estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, procurou explorar possíveis associações entre as variáveis estudadas, que foram: indicadores de violência (incluindo o AM), características sócio demográficas e laborais, e fatores de risco psicossociais.

2- MÉTODO

2.1 DELINEAMENTO

Este estudo é transversal, quantitativo, de caráter descritivo e correlacional (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

2.2 PARTICIPANTES

A amostra foi constituída por 53 agentes socioeducadores que atuam no estado do RS. Outras características serão descritas nos resultados. O tipo de amostragem utilizado foi o não-probabilístico acidental (COZBY, 2013). Os critérios de inclusão no estudo foram: exercer a função de agente socioeducador e estar trabalhando há, pelo menos, 6

meses na instituição. O critério de tempo se justifica em virtude da utilização do Questionário de Atos Negativos, instrumento que questiona acerca de situações referentes ao último semestre (SILVA; AQUINO; PINTO, 2017).

Procurou-se avaliar três diferentes realidades de CASE – que são os locais nos quais atuam os agentes e onde os adolescentes cumprem medida socioeducativa – uma na capital, uma na região metropolitana e uma no interior do estado. Os CASE foram escolhidos por conveniência. Todos têm em comum o fato de receberem população de adolescentes do sexo masculino.

Não foi possível atingir o número necessário de participantes que, segundo o *software STATS 2.0*, deveria ser 154 agentes para um nível de confiança de 95%. Todavia, os dados obtidos são importantes para ampliar a compreensão da violência no ambiente de trabalho. Estudos apontaram (BECK *et al.*, 2013; KERSTING, 2016; SANTOS, 2017; SOARES, 2013; VINUTO; ABREO; GONÇALVES, 2017) para esse fenômeno de diferentes formas, porém, neste artigo, há o fator inédito da aplicação de instrumento específico para mensurar a violência nessa população. Ainda assim, a amostra obtida está, de acordo com o *software STATS*, dentro de um nível de confiança de 80%.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo integra um amplo projeto de pesquisa, intitulado “Riscos Psicossociais no Trabalho e Saúde em Trabalhadores da Fundação de Atendimento Socioeducativo”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, em todas as suas fases, sob parecer número 80675717.0.0000.5344. Do mesmo modo, o projeto foi encaminhado ao setor administrativo da FASE consentiu com a realização da pesquisa por meio de carta de anuência.

Os agentes socioeducadores foram convidados a participar do estudo em visitas realizadas pelos pesquisadores na instituição em diferentes turnos de trabalho. Essas visitas também objetivaram a aproximação do campo por parte dos pesquisadores, a apresentação do grupo de pesquisa e a explicação dos objetivos do estudo. Foram produzidos vídeos e cartazes para reforço não presencial do convite.

Os instrumentos de pesquisa foram disponibilizados por meio físico (impressos) aos agentes que se voluntariaram. Foram colocadas duas urnas na instituição, a fim de que os agentes pudessem responder em horário compatível com sua atividade e depositar os questionários de forma sigilosa em uma delas, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na outra. Os participantes tiveram acesso ao TCLE em duas vias,

juntamente com os instrumentos. O documento indicava os objetivos do estudo, informava sobre a participação voluntária, a livre desistência a qualquer tempo e sobre a confidencialidade dos dados. Contava, ainda, com os contatos da coordenação do grupo de pesquisa e oportunizava a possibilidade de escuta e encaminhamento caso o participante sentisse necessidade.

2.4 INSTRUMENTOS

Para coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico e laboral, Questionário de Atos Negativos (QAN) e Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho (PROART). O questionário sociodemográfico e laboral foi adaptado pelos pesquisadores a partir do que consta no PROART. Visou caracterizar a amostra por meio do levantamento de informações como idade, escolaridade, sexo, estado civil, tempo de trabalho na instituição e carga horária desempenhada.

O QAN é um instrumento que avalia a exposição a atos negativos relacionados a violência e assédio moral no trabalho. Foi desenvolvido no grupo de estudos sobre o assédio moral de Bergen, Noruega, por Einarsen e colaboradores (2006). Foi validado no Brasil por Maciel e Gonçalves (2008).

Em um primeiro momento, o respondente é convidado a avaliar, na forma de escala *likert* de 5 pontos (nunca, de vez em quando, mensalmente, semanalmente e diariamente) se foi alvo das situações das violências elencadas nos itens da escala. Essa etapa permite um diagnóstico de situações pontuais de violência ou de assédio moral propriamente dito (assédio objetivo). Posteriormente, uma definição de assédio moral no trabalho é proposta, seguida de perguntas abertas que buscam averiguar a auto percepção (assédio subjetivo) acerca da exposição a esse fenômeno como vítima ou observador.

Neste estudo, utilizou-se a versão longa do QAN, contendo 29 itens, que apresentou *alpha* de *Crombach* de 0,92. Propôs-se o acréscimo de dois itens visando avaliar também a violência física, devido ao fato da realidade estudada ter um risco vultoso para esse tipo de violência, considerando o trabalho do agente socioeducador (SOARES, 2013). Os itens incluídos foram: “sofreu qualquer tipo de agressão física sem arma, por exemplo, tapa, soco, chute, beliscão, dentre outros” e “sofreu algum tipo de agressão física com arma, por exemplo, esfaqueamento ou tiro”. O valor do *alpha* permaneceu o mesmo com o acréscimo dos dois itens.

O PROART é um instrumento, fundamentado na Psicodinâmica do Trabalho (PdT), que permite avaliar os riscos psicossociais presentes no trabalho e os danos na saúde, bem como identificar relações causais entre os diferentes fatores das escalas que o compõe. Foi desenvolvido por Facas (2013) e validado pelo mesmo autor e colaboradores (FACAS *et al.*, 2015). É composto por quatro escalas que totalizam 92 questões fechadas e 3 questões abertas. Os itens fechados devem ser respondidos por meio de uma escala *Likert* de 5 pontos.

As escalas que compõe o PROART são: Escala de Organização do Trabalho (EOT), Escala de Estilos de Gestão (EEG), Escala de Sofrimento Patogênico no Trabalho (ESPT) e Escala de Danos Físicos e Psicossociais no Trabalho (EDT). A EOT afere os fatores “divisão de tarefas” – que diz respeito aos ritmos, prazos e condições de execução de tarefas – e “divisão social do trabalho”, que diz respeito a comunicação, autonomia, avaliação e participação no trabalho.

A EEG mede os estilos “gerencialista” e “coletivo”. O estilo gerencialista caracteriza-se por posturas disciplinares rígidas, centralização e burocracia. O estilo coletivo, pressupõe maior troca de informações e interação profissional, possibilidades de expressão da criatividade e inovação. A ESPT avalia a “falta de sentido do trabalho”, o “esgotamento mental” e a “falta de reconhecimento”. A EDT é uma escala de desfecho de exposição aos riscos. Ela estima “danos psicológicos”, “danos sociais” e “danos físicos” na amostra (FACAS *et al.*, 2015). Todos os fatores avaliados obtiveram índices satisfatórios de consistência interna, entre 0,83 e 0,93.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Todas as análises foram realizadas no *software Statistical Package for the Social Sciences - SPSS for Windows* (versão 22). A análise descritiva objetivou verificar os valores obtidos nas escalas por meio de medidas de tendência central e de dispersão (média, desvio padrão e frequência).

A partir da pontuação oriunda das respostas aos itens da escala, criaram-se três variáveis categóricas: “não sofreu violência ou assédio”, “sofreu violência psicológica” e “sofreu assédio moral” (MACHADO POOLI; KIELING MONTEIRO, 2018). O critério teórico permite a concepção de tais variáveis, visto que a violência é pontual e o assédio tem uma frequência e persistência em relação ao tempo (SOBBOL, 2017).

Criou-se, a partir dos itens da escala, variáveis para que fosse possível identificar e mensurar as diferentes formas de violência, de acordo com a tipificação proposta pela

OMS. Dessa forma, foi avaliada, individualmente, a frequência das seguintes formas de violência: física, psicológica, sexual, privação ou negligência.

A violência física foi composta pelos itens 10, 12, 30, 31. Já a violência sexual foi avaliada pelo item 2 da escala. A privação, compreendida como sendo a retenção de informações, direitos ou de tarefas no trabalho, foi composta pelos itens 1, 5, 7 e 24 do instrumento. O restante dos itens refere-se à violência psicológica. Esta, contudo, quando se dá no trabalho e de forma recorrente, passa a ser compreendida como assédio moral.

A confirmação de algum ato negativo já configura presença de violência (EINARSEN; HOEL; NOTELAERS, 2009). O assédio ocorre em um contínuo, agravando-se de acordo com o aumento dos atos hostis (SOBOLL, 2008). Assim, aqueles participantes que responderam aos itens com “nunca” (pontuação 1) foram categorizados na variável “não sofreram violência”. Aqueles que responderam “de vez em quando” foram categorizados como “sofreram violência”. Finalmente, aqueles que responderam “mensalmente”, “semanalmente” ou “diariamente” (pontuação 3, 4 e 5 no questionário, respectivamente) foram categorizados na variável “sofreram assédio moral”, dada a periodicidade dos atos negativos apontados.

Pesquisas com esse instrumento (GONÇALVES, 2006; POOLI, 2016; SILVA; AQUINO; PINTO, 2017) têm trabalhado com duas dimensões em relação ao assédio moral: o assédio moral pessoal e o assédio moral relacionado ao trabalho. O assédio moral pessoal é composto por 20 itens (2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27) e o assédio moral relacionado ao trabalho é composto por 9 itens (1, 4, 5, 16, 19, 20, 22, 28, 29). As duas questões acrescentadas pelos pesquisadores, por se referirem à violência física, portanto pessoal, foram acrescentadas nas análises do fator assédio moral pessoal. Assim, foi possível verificar a predominância de atos hostis direcionados à pessoa ou ao seu trabalho. Cabe destacar, que um tipo de violência não exclui a outra, pois ambas as formas, interpessoal e organizacional (neste caso relacionado mais à organização do trabalho), são manifestações possíveis e não excludentes de assédio moral (SOBBOL, 2017).

A distribuição dos dados foi verificada pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Dada a constatação de que alguns dados se distribuíram de forma não-normal, o teste estatístico de *Mann-Whitney* foi realizado a fim de compreender diferenças entre médias de dois grupos independentes. Também foi realizado o qui-quadrado para a análise de variáveis categóricas. Possíveis correlações foram investigadas pelo teste de *Spearman*.

3. RESULTADOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Responderam aos instrumentos desta pesquisa 55 agentes socioeducadores. Dois respondentes foram excluídos, pelo preenchimento incompleto dos dados, de forma a prejudicar as análises. Portanto, a amostra final desta pesquisa foi composta por 53 agentes, dos quais 56,6% do sexo feminino e 43,4% do sexo masculino. A média de idade foi de 44,49 anos ($dp=9,98$).

A maioria dos participantes revelou ser casada (64,2%) e com, ao menos, 1 filho (73,6%). Quanto à escolaridade, 41,5% afirmaram ter ensino superior completo, 28,3%, ter ensino superior incompleto, seguidos de 17% de pós-graduados e 11,3% que afirmaram ter ensino médio.

Em relação às características profissionais, a média de tempo trabalhando na instituição foi de 11,76 anos ($dp=9,33$). Cerca de 71,7% costumavam fazer horas extras. Já 13,2% trabalhavam em outro local além da FASE. Com relação a aspectos de saúde, 41,5% iniciou tratamento psiquiátrico ou psicológico após ingressar na instituição e em função de situações de trabalho. Precisamente 35,8% passaram a fazer uso de medicamentos a partir do tratamento de saúde mental procurado. Ainda, 71,7% já necessitaram afastar-se do trabalho. No último ano, 52,9%, afirmaram ter tido ao menos um problema de saúde relacionado ao trabalho.

3.2 VIOLÊNCIA RELACIONADA AO TRABALHO

Os dados levantados permitem afirmar que o assédio moral foi a principal forma de violência identificada. Nos últimos 6 meses, sofreram assédio moral, segundo o critério objetivo, 62,3% ($n=33$) dos entrevistados. Outros 32,1% ($n=3$) sofreram algum outro tipo de violência pontual. Apenas 5,7% ($n=17$) não sofreram nenhuma violência. Se os itens 30 e 31 (acrescentados pelos pesquisadores) fossem retirados, o percentual de assediados permaneceria idêntico.

A escala também permite que o participante se reconheça como vítima de assédio após exposição ao conceito de assédio moral. É o chamado assédio subjetivo. Assim, 34,0% afirmaram ter sofrido assédio, enquanto que 66,0%, não.

Sobre as demais formas de violência averiguou-se que em relação à violência sexual, 81,1% disseram não ter recebido nenhum tipo de atenção sexual indesejada, em relação a 18,9% que afirmaram ter recebido. Acerca da privação de direitos relacionados

ao trabalho, 54,8% não experienciaram tal tipo de violência e, 45,2% vivenciaram. A respeito de violência física, 90,6% relataram nunca ter sofrido, enquanto que 9,4% sofreram.

Em relação aos perpetradores do assédio, os principais apontados foram os superiores (28,3%) e os colegas de trabalho (17,0%). Esses dados constam descritos na Tabela 1.

Tabela 1- Perpetradores do assédio

Sujeito citado como assediador		Porcentagem	Frequências
Superior	Sim	28,3%	15
	Não	71,7%	38
Colega	Sim	17,0	9
	Não	83,0%	44
Adolescente	Sim	13,2%	7
	Não	86,8%	46
Subordinado	Sim	3,8	2
	Não	96,2%	51

Das pessoas que referiram ter sofrido assédio moral, 84,9% não buscaram nenhum tipo de ajuda. Os que procuram (15,1%) citaram os seguintes meios de auxílio: judicial, sindicato, superiores hierárquicos, colegas e secretaria responsável pelos direitos humanos no estado. Cerca de 45% dos entrevistados afirmou ter testemunhado situações de assédio com terceiros no local de trabalho.

O instrumento também foi avaliado de acordo com seus fatores, a saber: assédio pessoal e assédio relacionado ao trabalho. A média para o assédio pessoal (QAN pessoal 31 itens) foi maior que para o assédio relacionado ao trabalho (QAN trabalho), mesmo quando não computados os dois itens acrescidos ao instrumento pelos pesquisadores (QAN pessoal 29 itens). A Tabela 2 demonstra as médias e desvios obtidos.

Tabela 2 - Medidas de tendência central dos fatores do QAN

Fatores	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
QAN pessoal 31 itens	31,37	9,46	21	61
QAN pessoal 29 itens	29,13	9,23	19	56
QAN trabalho	16,16	6,33	9	29

Dentre os itens que compõe o fator QAN pessoal, aqueles que obtiveram maiores médias foram os que seguem: “foram feitos comentários ofensivos sobre a sua pessoa (isto é, sobre seus hábitos ou origens), suas atitudes ou sua vida privada” e “foi ignorado, excluído ou colocado na geladeira”. Entre os itens que formam o fator QAN trabalho, destacaram se com maiores médias: “alguém reteve informações que podem afetar seu

desempenho no trabalho” e “foi exposto a uma carga de trabalho excessiva”. As médias e desvios de todos os itens podem ser conferidas na Tabela 3.

Tabela 3 Média dos itens ordenadas por fatores em ordem decrescente de médias

Fatores	Itens	Média	Desvio Padrão
QAN pessoal	8. Foram feitos comentários ofensivos sobre a sua pessoa (isto é, sobre seus hábitos ou origens), suas atitudes ou sua vida privada.	2,02	1,18
	7. Foi ignorado, excluído ou “colocado na geladeira”.	2,00	1,17
	6. Espalharam boatos ou rumores sobre você.	1,94	1,00
	27. Houve tentativas de encontrar erros em suas tarefas.	1,89	1,03
	24. Foi pressionado a não reclamar um direito que você tem (por exemplo: afastamento do trabalho, feriado, adicional de salário, bônus, despesas de viagem, etc.)	1,75	1,14
	14. Foi ignorado ou recebido com uma reação hostil quando tentou uma aproximação.	1,72	0,84
	9. Gritaram com você ou você foi alvo de agressividade gratuita (ou demonstraram ter raiva de você).	1,68	0,95
	15. Recebeu críticas persistentes ao seu trabalho ou esforço.	1,62	0,65
	21. Foram feitas alegações contra você.	1,55	0,82
	3. Foi humilhado ou ridicularizado em relação ao seu trabalho.	1,51	0,82
	25. Foi submetido a sarcasmos ou alvo de brincadeiras excessivas.	1,49	0,75
	13. Foi constantemente lembrado dos seus erros e omissões.	1,45	0,50
	26. Foi ameaçado de ter sua vida tornada mais difícil como, por exemplo, exigência de horas extras, trabalho noturno, tarefas extraordinárias ou difíceis.	1,42	0,84
	12. Ameaças de violência ou abuso físico.	1,40	1,00
	10. Foi alvo de comportamentos intimidativos tais como “apontar o dedo”, invasão do seu espaço pessoal, empurrões, bloqueio de seu caminho ou passagem.	1,36	0,65
	11. Recebeu sinais ou dicas de que você deve pedir demissão ou largar o trabalho.	1,34	0,58
	2. Recebeu atenção sexual indesejada.	1,26	0,65
	18. Pessoas com quem você não tem intimidade lhe aplicaram “pegadinhas”.	1,21	0,45
	23. Comentários ou comportamentos ofensivos em relação à sua raça ou etnia.	1,19	0,62
	30. Sofreu algum tipo de agressão física sem arma, por exemplo, tapa, soco, chute, beliscão, dentre outros.	1,17	0,47
17. Recebeu mensagens, telefonemas ou correio eletrônico contendo insultos.	1,09	0,29	
31. Sofreu algum tipo de agressão física com arma, por exemplo, esfaqueamento ou tiro	1,08	0,26	
QAN trabalho	1. Alguém reteve informações que podem afetar seu desempenho no trabalho.	2,38	1,33
	28. Foi exposto a uma carga de trabalho excessiva.	2,08	1,19
	16. Suas opiniões ou pontos de vista foram ignorados.	2,00	1,03
	4. Foi obrigado a realizar um trabalho abaixo do seu nível de competência.	1,94	1,21
	22. Supervisão excessiva do seu trabalho.	1,89	1,28
	5. Áreas ou tarefas de sua responsabilidade foram retiradas ou substituídas por tarefas mais desagradáveis ou mais simples	1,85	1,27
	29. transferido contra a sua vontade.	1,49	0,80
	20. Foi solicitado a realizar tarefas despropositadas ou com um prazo impossível de ser cumprido.	1,38	0,76
19. Foi solicitado, sistematicamente, a realizar tarefas que claramente não fazem parte do seu trabalho, por exemplo, realizar serviços particulares de outras pessoas.	1,17	0,54	

Foram realizados testes de qui-quadrado a fim de averiguar possíveis relações entre variáveis sociodemográficas e laborais e o assédio moral objetivo. Todavia, não foram encontradas correlações significativas dessa variável com as variáveis sexo, escolaridade e estado civil.

O teste de *Mann-Whitney* não revelou diferenças significativas entre as médias do sexo masculino e feminino em relação assédio objetivo, tampouco revelou diferenças em relação ao estado civil.

Foi realizado o teste de correlação de *Spearman* entre a variável assédio moral (QAN total) e as variáveis mensuradas pelo PROART. Os coeficientes de correlação e a significância estatística podem ser verificados na Tabela 4.

Tabela 4 - Correlações entre variáveis não-paramétricas

Variáveis		DivSo	DivTar	GGer	GCol	FSent	Esg	FRec	DPsi	DSoc	DFís
QAN total	ρ de Spearman	0,47**	0,42**	0,61**	0,48**	0,51**	0,71**	0,80**	0,54**	0,41**	0,54**

Nota. ** A correlação é significativa no nível 0,01. As variáveis foram abreviadas da seguinte forma: divisão social (DivSo), divisão de tarefas (DivTar), gestão gerencialista (GGer), gestão coletivista (GCol), falta de sentido (FSent), esgotamento (Esg), falta de reconhecimento (FRec), danos psicológicos (DPsi), danos sociais (DSoc) e danos físicos (DFís).

Houve correlação direta entre o QAN total e as variáveis gestão gerencialista, falta de sentido, esgotamento, falta de reconhecimento, danos psicológicos, danos sociais e danos físicos. Assim, quanto maior a incidência de assédio, maior o risco para todas as variáveis citadas.

Evidenciou-se, ainda, correlação inversa entre a variável QAN total e as variáveis da EOT (divisão social e divisão de tarefas), indicando que quanto maior a incidência de assédio moral, menores as médias para as variáveis da EOT. Nessa escala, diferentemente das outras escalas do PROART, médias menores significam maior gradação de risco, visto que, na escala *likert* de 1 a 5, quanto mais perto de 5, menor a gravidade dos riscos. Nas demais escalas, dá-se o inverso: quanto mais próximas de 5 as médias forem, maior a gradação do risco. Então, à proporção que aumenta o assédio moral, aumenta a gravidade do risco para divisão social e divisão de tarefas.

Ademais, se observou correlação inversa entre QAN total e gestão coletivista, o que indica que quanto maiores foram os escores de assédio, menor é a presença de estilo de gestão coletivista. Não encontrou-se correlação significativa da variável QAN total com as

variáveis tempo de serviço e idade, razão pelas quais esses dados não foram apresentados na tabela anterior.

4 DISCUSSÃO

Diante do objetivo geral deste estudo, que foi o de avaliar indicadores de violência relacionada ao trabalho presentes na prática de agentes socioeducadores da FASE, poder-se-ia supor que os agentes, por atuarem muito proximamente aos adolescentes em conflito com a lei e pelas situações de contenção inerentes ao trabalho (BECK *et al.*, 2013; KERSTING, 2016; LIMA, 2016; SANTOS, 2017), estariam mais expostos à violência física. Contudo, essa hipótese não se confirmou. Os itens 30 e 31, por exemplo, estiveram entre as menores médias do total de itens.

Os mesmos itens não determinaram o aumento das porcentagens em relação ao assédio objetivo, porquanto, se fossem suprimidos, o assédio moral objetivo manteria seu percentual. Fica, então, evidente que os atos hostis relacionados à violência física no ambiente de trabalho não constituíram a forma de violência mais frequente enfrentada pelos agentes no grupo estudado. Foi o assédio moral, um tipo específico de violência psicológica, o que prevaleceu. A violência física e a sexual, contudo, podem surgir articuladas com o assédio moral em casos prolongados (SOBBOL, 2017).

A pesquisa também demonstrou que a violência relacionada ao trabalho do agente não necessariamente tem como principal perpetrador o adolescente. Especificamente em relação ao assédio moral, conforme a Tabela 13, este é praticado também por superiores e colegas, o que significa que há outras formas de assédio, como o vertical descendente e o horizontal e não apenas o vertical ascendente (praticado pelo adolescente) como se poderia supor.

Os dados apontaram para uma discrepância entre as porcentagens obtidas para assédio objetivo e subjetivo. Essa diferença, é corroborada pela literatura. Maciel e Gonçalves (2008), por exemplo, referem a dificuldade de se reconhecer vítima de uma situação que sugere fragilidade e incompetência em administrá-la. Os achados de Vinuto e colaboradores (2017) acerca do uso da estratégia defensiva do cinismo viril entre agentes socioeducadores do Rio de Janeiro corrobora com a ideia de que demonstrar uma suposta fraqueza, também entre esses trabalhadores, é algo evitado.

Chamam atenção os altos índices de participantes assediados que não procuraram nenhum auxílio (84,9%). Dentre os locais comentados por aqueles que procuraram ajuda,

não foi citado nenhum tipo de serviço de ouvidoria, dispositivo que tem mostrado potencial no combate ao assédio moral nas instituições (PERISSÉ, 2017). A pouca procura por ajuda diante do assédio moral confirma a ideia se tratar de um fenômeno “invisível”, apesar de ocorrer em âmbito coletivo (SOUZA; DUCATTI, 2017). Contribui com essa perspectiva, o fato de que apenas uma das testemunhas do assédio moral neste estudo afirmou ter oferecido apoio ao colega assediado.

Apesar da discussão levantada por Hirigoyen (2005) e de estudos internacionais recentes (KOSTEV *et al.*, 2014; MARAN; BERNARDELLIA; VARETTO, 2018; MARAOLO *et al.*, 2017) apontando para uma prevalência maior de assédio entre mulheres, este estudo não apresentou tal diferença. O presente estudo se assemelha ao que foi visto em alguns trabalhos nacionais com outras amostras de trabalhadores (JACOBY; MONTEIRO, 2014; MACHADO POOLI; KIELING MONTEIRO, 2018). Andrade e Assis (2018), em revisão de literatura, encontraram poucos estudos brasileiros que certificassem uma maior prevalência estatística do assédio entre as mulheres. As autoras afirmam que há uma carência de produções que levantem esse tema no país.

A preponderância da média do QAN pessoal em relação ao QAN trabalho sugere que os atos hostis perpetrados pelos indivíduos se sobrepõem aos que dizem respeito à gestão. Tal fato pode ser determinado pelas características das instituições de socioeducação que, semelhantes a prisões e outras instituições totais, dispõem do recurso à agressividade e à virilidade como forma de manutenção da ordem (GOFFMAN, 1974; VINUTO; ABREO; GONÇALVES, 2017).

Evidenciou-se que o assédio moral esteve associado com todas as variáveis das escalas do PROART. Assim sendo, a presença de assédio moral no trabalho dos agentes está relacionada com maiores riscos psicossociais para todos os fatores estudados e com maiores danos à saúde, exigindo intervenção como forma de prevenção em saúde. Destaca-se a correlação forte entre o assédio moral e as variáveis esgotamento e falta de reconhecimento, bem como correlações moderadas para com todas as demais variáveis do PROART.

A correlação que o assédio moral estabeleceu com a variável divisão social do trabalho sugere que aquela variável está diretamente associada com questões tais como: problemas de comunicação (entre os funcionários e desses com a gestão), falta de autonomia e latitude de decisão no trabalho e dificuldades no quesito avaliação de desempenho (FACAS *et al.*, 2015). De igual forma, a relação com danos sociais sugere o assédio associado a comportamentos de isolamento (o que auxilia na compreensão do dado

referente à falta de procura por ajuda) e dificuldades nas relações familiares e sociais. Esse fato é discutido na literatura, que atribui à degradação do suporte social, consequente do assédio, o desenvolvimento de casos graves, inclusive de suicídio no trabalho (OLIVEIRA, 2015).

A correlação entre assédio moral e danos sociais demonstra outro aspecto importante. Dentre os itens referentes a danos sociais na escala de danos psicossociais do PROART, um dos que apresentou a média mais elevada foi justamente o que alude à insensibilidade em relação aos colegas (categorizado como risco médio). Diante desse dado, é possível levantar a hipótese de que, para a amostra estudada, ter sofrido assédio moral pode vir a tornar a vítima indiferente aos outros colegas, inclusive àqueles que também são vítimas.

Estaria assim estabelecido um mecanismo de banalização do mal (DEJOURS, 2001), mediante o qual comportamentos que comumente seriam reprimidos pela maioria, são admitidos, podendo vir a se tornar normas de conduta ou mesmo valores dentro das instituições. O assédio moral se apresenta, no espaço estudado, como um sofrimento marcado por solidão e silêncio (FERREIRA, 2008).

Os altos índices de trabalhadores que necessitaram buscar tratamento de saúde mental após ingressar na instituição (41,5%) e utilizar medicamento após a procura desse auxílio (35,8%) reforçam a ideia de que, também para o grupo estudado, a vivência de assédio moral degrada a saúde. Ao mesmo tempo, esse dado ajuda a compreender os elevados índices de respondentes que afirmam ter tido necessidade de se afastar do trabalho (71,7%). O assédio, conforme a literatura sugere, está relacionado com o absenteísmo (KLINE; LEWIS, 2018; NOTELAERS *et al.*, 2018) e com sintomas de ansiedade e depressão persistentes no tempo (EINARSEN; NIELSEN, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo levantar indicadores de violência relacionada ao trabalho presentes na prática de agentes socioeducadores e explorar possíveis associações entre as variáveis estudadas. Apresentou achados de considerável relevância para o público estudado, sobretudo a evidência de que o assédio moral é a principal violência observada.

A presença de assédio moral, bem como de outras violências pontuais, demanda intervenção urgente, visando a preservação da saúde dos trabalhadores e a qualidade do

trabalho prestado. As associações entre o assédio e todas as variáveis do PROART confirmam o assédio enquanto fator de risco psicossocial.

O estudo apresentou, todavia, algumas limitações. Sustenta-se a necessidade de ampliação da amostra para maior robustez dos dados além da realização de levantamentos com outros fatores psicossociais, tais como interface trabalho-casa, desenvolvimento de carreira (COX; GRIFFITHS; RANDALL, 2003; GLINA, 2010).

Sugerem-se pesquisas qualitativas que possam elucidar os tipos de estratégias de defesa que têm sido usadas entre os agentes da FASE para lidar com o assédio moral, que foi amplamente identificado na amostra pesquisada. Esse ponto é de difícil compreensão em uma pesquisa quantitativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. B.; ASSIS, S. G. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. **Rev Bras Saude Ocup**, v. 43, p. 11, 2018.

ARAÚJO, A. R. DE. O assédio moral organizacional. 22 maio 2006.

AYTAC, S.; DURSUN, S.; GOKCE, A. **Mobbing as a psycho-social risk at work: a study in Turkey**. Cham: Springer International Publishing, 2017

BARRETO, M.; HELOANI, R. O assédio moral como instrumento de gerenciamento. In: MERLO, Á. R. C.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. (Eds.). **Atenção à saúde mental do trabalhador: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 52–74.

BECK, C. L. C. et al. Estresse no trabalho em agentes dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, n. 1, p. 94–103, 2013.

COSTA, C. et al. Situações de violência envolvendo o docente nas escolas particulares mineiras: análise exploratória sobre um tema recorrente. **Collectivus: revista de ciencias sociales**, v. 3, n. 2, p. 156–181, jul. 2016.

COX, T.; GRIFFITHS, A.; RANDALL, R. A risk management approach to the prevention of work stress. In: COOPER, C. L.; SCHABRACQ, M. J.; WINNUBST, J. A. M. (Eds.). **The handbook of work and health psychology**. 2. ed. Chichester: Wiley & Sons, 2003. p. 191–206.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2013.

DEJOURS, C. **A Banalização da Injustiça Social**. 4a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

EINARSEN, S.; HOEL, H.; NOTELAERS, G. Measuring exposure to bullying and harassment at work: validity, factor structure and psychometric properties of the negative acts questionnaire-revised. **Work & Stress**, v. 23, n. 1, p. 24–44, 2009.

EINARSEN, S.; NIELSEN, M. B. Workplace bullying as an antecedent of mental health problems: a five-year prospective and representative study. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, v. 88, n. 2, p. 131–142, 20 fev. 2015.

EINARSEN, S.; NOTELAERS, G. W. H.; VERMUT, J. Estimating the prevalence of bullying at work: a latent class cluster approach. **Work Stress**, v. 20, n. 4, p. 288–301, 2006.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK. **Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health**. [s.l.: s.n.].

FACAS, E. P. **Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho - Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho**. [s.l.] Universidade de Brasília, 2013.

FACAS, E. P. et al. Sofrimento ético e (in)dignidade no trabalho bancário: análise clínica e dos riscos psicossociais. In: MENDES, A. M.; MONTEIRO, J. K.; VIEIRA, F. O. (Eds.). **Trabalho & prazer: teoria, pesquisa e práticas**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 233–255.

FERREIRA, J. B. Violência e assédio moral no trabalho: patologias da solidão e do silêncio. In: SOBOLL, L. A. (Ed.). **Violência psicológica e assédio moral no trabalho: pesquisas brasileiras**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 105–134.

GIL-MONTE, P. R. Riesgos psicossociales en el trabajo y salud ocupacional. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica**, v. 29, n. 2, p. 237–241, 2012.

GLINA, D. M. R. Modelos teóricos de estresse e estresse no trabalho e repercussões na saúde do trabalhador. In: GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. (Eds.). **Saúde mental no trabalho: da teoria à prática**. São Paulo: Roca, 2010. p. 3–30.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, R. C. **O ASSÉDIO MORAL NO CEARÁ: Naturalização dos atos injustos no trabalho**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/IMG/pdf/GONCALVES_R.C._O_assedio_moral_no_Ceara.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2019.

GRECO, P. B. T. et al. Estresse psicossocial e distúrbios psíquicos menores em agentes socioeducadores. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, n. 5, p. 1–8, 2012.

GRECO, P. B. T. et al. Prevalência de distúrbios psíquicos menores em agentes socioeducadores do Rio Grande do Sul. v. 68, n. 1, p. 93–101, 2015.

HIRIGOYEN, M.-F. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

JACOBY, A. R.; MONTEIRO, J. K. Mobbing of working students. **Paidéia**, v. 24, n. 57, p. 39–47, 2014.

- KERSTING, I. Equipamentos do século XIX, profissionais do século XX e problemas do século: saúde mental dos trabalhadores da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. 2016.
- KLINE, R.; LEWIS, D. The price of fear: estimating the financial cost of bullying and harassment to the NHS in England. **Public Money and Management**, p. 954–962, 2018.
- KOSTEV, K. et al. Risk of psychiatric and neurological diseases in patients with workplace mobbing experience in Germany: a retrospective database analysis. **GMS German Medical Science**, v. 12, 2014.
- LASCHINGER, S.; NOSKO, A. Exposure to workplace bullying and post-traumatic stress disorder symptomology: the role of protective psychological resources. **Journal of Nursing Management**, v. 23, n. 2, p. 252–262, 2013.
- LAUTERT, L. et al. Violence, Burnout and Minor Psychiatric Disorders in Hospital Work. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. 3, p. 457–464, jun. 2015.
- LIMA, J. R. DE. **Representações de agentes socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso**. Cuiabá: [s.n.].
- POOLI, A. M.; MONTEIRO, J. K. Assédio moral no judiciário: Prevalência e repercussões na saúde dos trabalhadores. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 18, n. 2, p. 346–353, 2018.
- MACIEL, R. H.; GONÇALVES, R. C. Pesquisando o assédio moral: a questão do método e a avaliação do negative acts questionnaire (NAQ) para o Brasil. In: SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Violência psicológica e assédio moral no trabalho: pesquisas brasileiras**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 167–186.
- MARAN, D. A.; BERNARDELLIA, S.; VARETTO, A. Mobbing (bullying at work) in Italy: characteristics of successful court cases. **Injury & Violence**, v. 10, p. 17–24, 2018.
- MARAOLO, A. E. et al. Personal life and working conditions of trainees and young specialists in clinical microbiology and infectious diseases in Europe: a questionnaire survey. **Eur J Clin Microbiol Infect Dis**, v. 36, 2017.
- MENDONÇA, J. M. B. et al. VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE DE TRABALHO: PONDERAÇÕES TEÓRICAS. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 14 nov. 2018.
- MORENO JIMÉNEZ, B. Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. **Medicina y Seguridad del Trabajo**, v. 57, p. 4–19, 2011.
- NETO, H. V. Estratégias organizacionais de gestão e intervenção sobre riscos psicossociais no trabalho. **International Journal on Working Conditions**, v. 9, p. 1–21, 2015.
- NOTELAERS, G. et al. Measuring bullying at work with the short-negative acts questionnaire: identification of targets and criterion validity. **Work and Stress**, p. 1–18, 2018.

OLIVEIRA, R. P. DE; NUNES, M. DE O. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. **Saúde e Sociedade**, v. 17, n. 4, p. 22–34, dez. 2008.

OLIVEIRA, R. T. DE. Propostas de um modelo de ciclo básico do assédio moral no trabalho, sua sustentação teórica e uma breve descrição da atuação da superintendência regional do trabalho em Santa Catarina. In: TOLFO, S. DA R.; OLIVEIRA, R. T. (Eds.). **Assédio moral no trabalho: características e intervenções**. Florianópolis: Lagoa, 2015. p. 17–52.

OLIVEIRA, G. M.; ARAÚJO, T. M. DE; CARVALHO, F. M. Insegurança e violência no trabalho dos delegados de polícia civil de Salvador, Brasil. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 14–23, abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Riscos emergentes e novas formas de prevenção num mundo de trabalho em mudança**. [s.l.: s.n.].

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência**. 2014.

PERISSÉ, N. A atuação das ouvidorias no tratamento de denúncias de assédio moral: a experiência da Petrobras. In: SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Intervenções em assédio moral e organizacional**. São Paulo: LTr, 2017. p. 77–86.

POOLI, A. M. **“Dar o sangue pelo trabalho”: impactos do assédio moral na saúde dos servidores públicos de organização judiciária**. [s.l.] Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. R. F. DOS. **Prazer e sofrimento no trabalho de agentes de segurança e medidas socioeducativas (ASSE) em Mato Grosso do Sul**. [s.l.] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2017.

SILVA, I. V.; AQUINO, E. M. L. DE; PINTO, I. C. DE M. Características psicométricas do Negative Acts Questionnaire para detecção do assédio moral no trabalho: estudo avaliativo do instrumento com uma amostra de servidores estaduais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 42, 2017.

SILVA, I. V.; AQUINO, E. M. L.; PINTO, I. C. DE M. Violência no trabalho em saúde: a experiência de servidores estaduais da saúde no Estado da Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 10, 2014.

SOARES, L. M. B. **Trabalho e estresse : um estudo com agentes socioeducativos**. [s.l.] Universidade de Brasília, 3 mar. 2013.

SOBOLL, L. A. P. Assédio moral e organizacional na perspectiva psicossocial: critérios obrigatórios e complementares. In: SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Intervenções em assédio**

moral e organizacional. São Paulo: LTr, 2017. p. 155.

SOBOLL, L. A. P. Assédio moral no Brasil: a ampliação conceitual e suas repercussões. In: SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Violência psicológica e assédio moral no trabalho: pesquisas brasileiras.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SOUZA, T. M. DOS S.; DUCATTI, I. O enfrentamento do assédio moral pelos sindicatos: contribuições marxistas. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 20, n. 1, p. 79–94, 2017.

TOLFO, S. DA R.; NUNES, T. S.; FABRO, A. C. Assédio moral no trabalho: identificando possibilidades de intervenção. In: TOLFO, S. DA R.; OLIVEIRA, R. T. DE (Eds.). **Assédio moral no trabalho: características e intervenções.** Florianópolis: Lagoa, 2015. p. 141–168.

VINUTO, J.; ABREO, L. DE O.; GONÇALVES, H. S. No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 54–77, 30 ago. 2017.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Abscesso periapical em cão - relato de caso

Jose Alexandre Telles¹
Ivna Lubacheski Michaliszyn²
Renata Severo Perez³
Bruna Rayet Ayub⁴

Resumo: Atualmente, é comum na rotina clínica de veterinária, deparar-se com diversos problemas relacionados à saúde bucal de cães e gatos. Estes, por muitas vezes, apresentam alterações denominadas de periodontites, as quais geram sérios danos à saúde dos animais, causando desconforto, dor e diminuindo a qualidade de vida dos pequenos animais. Dentre as periodontites existentes, podemos citar o abscesso periapical, o qual é decorrente de fraturas, placa bacteriana, tártaro, causas iatrogênicas e traumas, que levam a inflamação da região radicular do dente, fazendo com que ocorra a formação de abscesso. Normalmente essa enfermidade pode evoluir para a formação de uma fístula, esta qual pode supurar-se em regiões da face como região infraorbitária, nasal ou órbita ocular, gerando uma série de agravantes aos pacientes. O diagnóstico pode ser feito através de exames por imagem, inspeção da cavidade oral e dos sinais clínicos, que quando aparentes, podem sugerir que a doença se encontra em estado crônico. O tratamento vai depender do estado da afecção, podendo ser exodontia ou endodontia associado ao uso de antibióticos e anti-inflamatórios. No presente trabalho, foi relatado o caso de um canino, fêmea, dez anos, apresentando sinais de hipofagia, desconforto em região facial e edema da membrana terceira pálpebra. Foram realizados exames oftalmológicos e de imagens que relataram a presença da formação de um abscesso intraorbitário consequente de um abscesso periapical. O paciente foi submetido a tratamento clínico e cirúrgico, apresentando resultado satisfatório.

Palavras-chave: Odontologia. Doença periodontal. Cães.

¹ Pós-graduando em Clínica Médica e Cirúrgica de Felinos pela Faculdade Qualittas, pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: alexandretelles00@hotmail.com

² Pós-graduanda em Clínica e Cirurgia de Equinos pelo Instituto Brasileiro de Veterinária (IBVET), e-mail: ivnavet@gmail.com

³ Mestre em Ciências Veterinária pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO, 2018, e-mail: reperez@hotmail.com

⁴ Doutora em Zootecnia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: bruna.a@veterinaria.med.br

Abstract: Nowadays, it is common in the veterinary clinical routine, to face several problems related to the oral health of dogs and cats. These, for many times, present alterations denominated periodontites, that generate serious damages to the health of the animals, causing discomfort, pain and diminishing the quality of life of the small animals. Among the existing periodontitis, we can mention the periapical abscess, which is due to fractures, bacterial plaque, tartar, iatrogenic causes and traumas, which lead to inflammation of the tooth root region, causing abscess formation to occur. Normally, this disease can develop into a fistula, which can be suppured in regions of the face such as infraorbital, nasal or ocular orbit region, generating a series of aggravating factors for patients. The diagnosis can be made through imaging, inspection of the oral cavity and clinical signs, which when apparent, may suggest that the disease is in a chronic state. The treatment will depend on the state of the condition, and may be exodontia or endodontia associated with the use of antibiotics and anti-inflammatories. In the present study, the case of a female canine, ten years old, with signs of hypophagia, discomfort in the facial region and edema of the third eyelid membrane was reported. Ophthalmologic and imaging studies were performed, which reported the presence of intraorbital abscess formation due to periapical abscess. The patient was submitted to clinical and surgical treatment, presenting satisfactory results.

Key words: Dentistry. Periodontal disease. Dogs.

Introdução

Atualmente é comum clínicos veterinários se depararem com diversos problemas relacionados à saúde bucal dos animais de companhia. Estes problemas muitas vezes ocorrem devidos a falta de cuidado com a higiene bucal, deficiência profilática e má alimentação, podendo afetar cães e gatos de diferentes raças, acometendo principalmente animais adultos (DORNBUSCH et al., 2017; SILVA; CARVALHO, 2010).

As odontopatias geram grande desconforto sobre os animais causando estresse, agressividade, dores, além de reduzir a qualidade de vida (RIBEIRO; SCHERER; SANAVRIA, 2011; SILVA; CARVALHO, 2010).

Uma das principais doenças periodontais são as formações de abscessos periapicais, que se formam sobre a raiz dos dentes. Esta enfermidade pode gerar fístulas que acabam supurando em regiões da face, ocasionados por diversos fatores, principalmente infecciosos, que acabam proporcionando a necrose da polpa dentária desencadeando uma reação inflamatória, levando a formação do abscesso (DORNBUSCH et al., 2017; REIS; BORGES; DEL CARLO, 2011; TELHADO et al., 2004).

Nos canídeos os dentes comumente afetados são o quarto pré-molar, molares e em alguns acasos podendo ocorrer nos dentes caninos ocasionando a famosa fístula do carnicheiro (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; YARED; ZENOBIO; PACHECO, 2006).

O elemento dentário (Figura 1) é um órgão presente na cavidade oral, com

funções importantes para o bom funcionamento do sistema estomatognático, atuam no processo de trituração, corte e cisalhamentos dos alimentos. Os cães apresentam em média 42 dentes permanentes, que são divididos em incisivos, caninos, pré-molares e molares, formados por tecidos de diferentes composições e funções (RIBEIRO; CARVALHO; CANUTO, 2015; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Os dentes são divididos em região coronária situada acima da linha da gengiva, denominada de coroa formada pela dentina que tem configuração tubular, com certo grau de permeabilidade e onde estão localizados os túbulos dentinários, que, segundo a teoria hidrodinâmica, são os responsáveis pela sensibilidade dos dentes, a coroa é recoberta pelo esmalte sendo um tecido mineralizado formando uma espécie de membrana protetora (DORNBUSCH et al., 2017; PIGNONE, 2009; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

A segunda porção, denominada radicular, é encontrada na região subgengival sendo recoberta por uma estrutura denominada de cimento. A polpa dental é constituída de um tecido conjuntivo frouxo responsável pela vascularização e inervação do dente.

Além de fornecer respostas fisiológicas frente a um estímulo, recrutando células de defesa da corrente sanguínea no momento em que aparecem agentes estranhos ao conjuntivo pulpar, tendo o ápice como porção final da raiz (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SUAID et al., 2007; TELHADO et al., 2004; YARED; ZENOBIO; PACHECO, 2006).

Os dentes são ligados ao osso alveolar através do ligamento alveolar formado por tecido conjuntivo que tem função de amortecer choques mecânicos (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).



Figura 1 - Ilustração da anatomia do dente
Fonte: VENUTTI, 2012.

Etiologia

O abscesso periapical é uma enfermidade que se forma sobre a porção radicular dos dentes, decorrente da necrose na região pulpar que desencadeia uma reação inflamatória estende-se através das foraminas do dente chegando a porção periapical (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010; TELHADO et al., 2004; VASCONCELO et al., 2005).

A reação inflamatória se dá pela liberação dos mediadores químicos que fazem o recrutamento das células de defesa: macrófagos e neutrófilos. Estes agem fagocitando os microorganismos, causando lise celular e levando a formação de exsudato. A região periapical é altamente vascularizada, sendo capaz de construir uma barreira que contém os patógenos e suas toxinas, ocasionando a formação do abscesso agudo (LAZARETTI; SANTOS, 2012; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

O abscesso crônico quando formado causa uma elevada pressão na região periapical o osso alveolar, a qual contribui para formação de uma fístula que circunda sobre a região óssea causando uma osteólise até atingir seios maxilares ou região nasal, podendo também desencadear alterações como osteomielite, osteosclerose e anquilose. Normalmente esses abscessos se formam sobre os dentes pré-molares e molares (EURIDES et al., 1996; GARCIA et al., 2008; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

São diversas as causas que levam a formação de abscessos periapicais, porém uma das mais comuns é o tártaro, denominado de cálculo dentário, que se forma através do acúmulo de placas bacterianas na parede dos dentes. Possui consistência viscosa que com o passar do tempo se calcifica, tornando-se rígida e escura. O tártaro pode desenvolver sialorreia, mobilidade dentária, retração de gengiva, halitose, gengivite entre outros fatores propícios a desencadear uma reação inflamatória sobre a polpa dentária (REZENDE et al., 2004; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; TELHADO et al., 2004).

Outra causa comum são os traumas dentários, que podem interromper o aporte sanguíneo levando a necrose da polpa ou até mesmo fraturas causadas pela mastigação de ossos e brinquedos de consistência firme, podendo levar a exposição radicular, comprometendo a saúde do dente (DORNBUSCH et al., 2017; LAZARETTI; SANTOS, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Causas iatrogênicas também são comuns, sendo desencadeadas durante a profilaxia pelo uso do ultrassom odontológico de alta pressão (SILVA; CARVALHO, 2010).

Entretanto, a maioria dos fatores está também relacionada com contaminações bacterianas, onde bactérias de outras regiões são atraídas pela corrente sanguínea até atingir o foco inflamatório pulpar (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Sinais clínicos

Raramente os animais apresentam sinais clínicos, normalmente isso ocorre durante o processo de inflamação da polpa ou próximo a formação das fístulas. Porém quando existentes os sinais variam de acordo com o animal, sendo estes, falta de apetite, dor no local afetado, mastigação com o lado contralateral ao abscesso, prostração, anorexia, febre, agressividade, sensibilidade ao ingerir alimentos (DORNBUSCH et al., 2017; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Quando fistulado, pode apresentar secreções sanguinolentas ou purulentas em cavidade nasal, oral ou ocular com odor fétido, edemas de face ou até mesmo de terceira pálpebra (GARCIA et al., 2008; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Diagnóstico

O diagnóstico pode ser feito através dos sinais clínicos, realizando uma inspeção completa sobre a cavidade oral do paciente, utilizando métodos de sedação para se obter uma melhor visualização. A tartarectomia além de ser uma medida profilática, auxilia na detecção de alterações presentes (LAZARETTI; SANTOS, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010; TELHADO et al., 2004; VASCONCELO et al., 2005).

O histórico obtido pelo tutor é uma ferramenta de extrema importância, pois é através deste que o médico veterinário tem conhecimento sobre os hábitos do animal em seu ambiente natural (GARCIA et al., 2008; SILVA; CARVALHO, 2010).

A radiografia é uma ferramenta de grande uso para diagnosticar abscessos periapicais, pois é possível visualizar a formação de uma lesão radiolúcida de contornodifusa, situado sobre a região radicular, porém em casos de abscesso agudo o exame radiográfico é de difícil visualização (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Outro método bem utilizado é a tomografia, sendo possível visualizar nitidamente a região de formação do abscesso, porém muitas vezes é de acesso limitado devido ao custo elevado (DORNBUSCH et al., 2017; LAZARETTI; SANTOS, 2012; VASCONCELO et al., 2005).

O exame histopatológico é de grande eficácia para identificação de abscesso pode ser feito através de coleta de material da região fístulada ou punção aspirativa de lugares afetados, onde o paciente deve permanecer em sedação profunda (SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010).

Tratamento

O tratamento dos abscessos periapicais varia de acordo com a severidade dos sinais clínicos e as causas, em casos extremos, quando há fraturas, mobilidade ou alterações intensas sobre o dente, é indicado a exodontia, ou seja, a extração total do dente prejudicado, com o animal sob anestesia geral. Com auxílio ao tratamento deve-se fazer uso de antibióticoterapia, analgésicos e anti-inflamatórios (DORNBUSCH et al., 2017; GARCIA et al., 2008; REZENDE et al., 2004; SANTOS; CARLOS; ALBUQUERQUE, 2012; YARED; ZENOBIO; PACHECO, 2006).

A necropulpectomia mais conhecida como tratamento de canal convencional, é um procedimento feito somente quando há necrose asséptica da polpa dentária. Realiza-se a remoção da região pulpar. (GARCIA et al., 2008; PACHALY; OLIVEIRA; TREIN, 2009; SILVA; CARVALHO, 2010; YARED; ZENOBIO; PACHECO, 2006).

Como forma de profilaxia e indicado o uso de couros, borracha e ossos artificiais, que auxiliam na remoção da placa, calculo e estimula a salivação, proceder com a higiene oral dos pacientes também e uma forma profilática bem eficaz, esta deve ser feita por um médico veterinário capacitado em intervalo de seis meses (LAZARETTI; SANTOS, 2012; SILVA; CARVALHO, 2010; TELHADO et al., 2004; VASCONCELO et al., 2005).

1 Caso clínico

Foi atendida, uma cadela, castrada, da raça Schnauzer, com dez anos de idade, pesando 6,400 kg. O animal apresentava um leve aumento na margem do olho esquerdo. Durante a anamnese a tutora relatou que notou diminuição no apetite a um dia, dor em região facial esquerda e halitose.

Durante a consulta o animal se permaneceu calmo, com temperatura corporal normal, em 38,5 °C, mucosa normocoradas e sem presença de dor abdominal. Os parâmetros, cardíaco e respiratório encontravam-se dentro da normalidade e a pele estava íntegra. Na avaliação oftálmica notou-se a protrusão da membrana da terceira pálpebra (Figura 2), com presença de secreção ocular mucopurulenta. Em região oral havia presença de cálculo dentário e uma forte halitose associada. Para adquirir mais informações, o paciente foi encaminhado para a realização de radiografia facial, ultrassonografia ocular, análise ocular com o auxílio de oftalmoscópio e lente de 20 dioptria, teste com colírio de fluoresceína para investigar formação de ulcera, e teste lacrimal de *Schimer* (TLS I) avaliando a produção de lágrima.



Figura 2- Edema na região da membrana da terceira pálpebra do olho esquerdo do canino.
Fonte: Autor, 2018.

Ao exame radiográfico pela projeção latero lateral esquerda da face, notou-se uma pequena formação parcialmente esférica com margens internas irregulares e com radiodensidade localizada em maxila esquerda, dorsalmente ao quarto pré-molar superior esquerdo e presença de discreta doença periodontal adjacente em algumas peças dentárias, como mostra a Figura 3. O diagnóstico presuntivo foi de abscesso em quarto pré-molar superior esquerdo, associado à doença periodontal.

Na ultrassonografia ocular esquerda (Figura 4,) notou-se a presença de uma sombra hiperecótica situada em região periorbital sugestivo de abscesso.



Figura 3- Radiografia facial de canino em projeção latero-lateral esquerda. Seta vermelha indicando margens irregulares e radiodensidade.
Fonte: Autor, 2018



Figura 4- Ultrassonografia de olho esquerdo de canino.
Círculo vermelho indicando sombra hiperecótica
Fonte: Autor, 2018.

Foi realizada também coleta de material através de uma punção aspirativa guiada por ultrassom (Figura 5) e encaminhado para exame citopatológico, no qual constatou-se a presença de células inflamatórias com predomínio das polimorfonucleares, confirmando a presença de abscesso.



Figura 5- Coleta de material de região periorbital por punção aspirativa guiada por ultrassom.
Fonte: Autor, 2018.

Através dos exames e dos sinais clínicos, concluiu-se a formação de um abscesso

periapical decorrente a uma doença periodontal, com o envolvimento de uma fístula intraorbitária.

Para obter-se um diagnóstico preciso, iniciou-se uma avaliação odontológica seguida de uma tartarectomia, assim foi possível identificar que o primeiro molar se apresentava móvel e com retração gengival com exposição da região radicular (Figura 6), além disso, notou-se uma gengivite, alterações estas decorrentes ao grande acúmulo de cálculo dentário.



Figura 6- Primeiro molar superior de canino com presença de retração gengival e exposição da região radicular, indicados pela seta vermelha.

Fonte: Autor, 2018.

Como forma de tratamento foi realizada a exodontia (Figura 7) do primeiro ao último molares superiores esquerdos, sindesmotomia e luxando-o do alvéolo dentário, assim expondo totalmente o dente para remoção com o auxílio de um boticão. Não foram realizadas suturas, apenas aplicação de Digluconato de Clorexidina a 0,12% para higienização do local. No pós-operatório foi prescrito associação de Metronidazol e Espiramicina (Stomorgyl 10®) SID por dez dias, Tramadol 4 mg/kg BID por 4 dias e Dexametasona 1mg/kg BID durante 5 dias.



Figura 7- Após procedimento de extração dos dentes molares superiores.
Fonte: Autor, 2018.

2 Resultados e discussão

O exame radiográfico apontou que o quarto pré-molar superior esquerdo estava acometido, sustentando a teoria de Ribeiro (2011), de que o dente mais acometido por essa afecção é o quarto pré-molar superior, porém, no momento do procedimento cirúrgico, constatou-se que na verdade os dentes acometidos eram os dois molares superiores esquerdos, sustentando, assim, a teoria de Ribeiro et al, (2015), de que a chave para o diagnóstico é a avaliação periodontal. Segundo Reis (2011), o tratamento da doença periodontal deve ser realizado com o animal sob anestesia geral, corroborando com o que foi realizado no paciente, onde optou-se pelo uso da anestesia dissociativa.

O tratamento de escolha neste caso foi de exodontia dos molares acometidos, por estes apresentarem exposição da região radicular e mobilidade dentária. Para Silva (2010), quando são observados esses sinais a exodontia é o tratamento mais eficaz. Aliado a isso, também foram feitos antibioticoterapia, corticoterapia e analgesia. Para Santos (2012), o uso desses medicamentos auxilia na recuperação do animal, obtendo assim um prognóstico mais favorável, através da redução da inflamação decorrentes desta patologia.

Após 24 horas do início do tratamento, o paciente apresentou diminuição do edema da membrana de terceira pálpebra (Figura 8), ausência de dor e normalização do apetite. Há um relato de Pachaly et al. (2009), em que apesar das péssimas condições

periodontais prévias à cirurgia de extração, a evolução do paciente foi muito satisfatória em um pequeno espaço de tempo, devido ao uso de antibioticoterapia.



Figura 8 - 24 horas após o início do tratamento, notando-se diminuição do edema da terceira pálpebra.
Fonte: Autor, 2018.

A paciente retornou na clínica após sete dias de tratamento e pode-se constatar ausência de dor na região facial e ausência do edema da membrana de terceira pálpebra. A tutora relatou que o animal estava se alimentando normalmente com ração seca, não apresentava halitose e estava ativa. A paciente recebeu alta e aconselhou-se a proprietária para adotar medidas profiláticas como escovação dos dentes, alteração na dieta e limpeza semestrais, para prevenir recidivas de alterações periodontais.

3 Conclusão

Conclui-se que o maior desafio relacionado ao processo periapical é o seu diagnóstico, visto que os sinais clínicos são pouco evidentes, tornando-se exacerbados somente quando a fístula está próxima de supurar, estado esse que compromete a qualidade de vida do animal, gerando dor, desconforto e agressividade. O tratamento utilizado neste caso foi eficaz, havendo uma recuperação satisfatória em um curto período de tempo e o animal recebeu alta em menos de dez dias.

4 Referências

DORNBUSCH, L. P. T. C. et al. Thermographic findings in dogs with periapical abscess. *Archives of Veterinary Science*, v. 22, n. 4, p. 57–63, 2017.

EURIDES, D. et al. Placa bacteriana dentária em cães. **Ciência Rural**, v. 26, n. 3, p. 419–422, 1996.

GARCIA, C. Z. et al. Doença Periodontal Em Cães. **Revista científica eletrônica de medicina veterinária**, v. 11, n. 6, p. 1–6, 2008.

LAZARETTI, R. M. J.; SANTOS, J. M. G. DOS. Levantamento Das Periodontopatias Em Cães Atendidos No Hospital Veterinário Do Cesumar. **Anais eletronicos**, 2012.

PACHALY, J. R.; OLIVEIRA, A. DE; TREIN, J. B. origem periodontal em uma gata doméstica – Relato de caso. **Medvep**, v. 7, n. 23, p. 586–591, 2009.

PIGNONE, V. N. Utilização de bloqueio anestésico para exodontia do dente carniceiro em cão. **Revista Portuguesa de Ciências Veterinárias**, v. 104, p. 19–24, 2009.

REIS, E. C. C.; BORGES, A. P. B.; DEL CARLO, R. J. Regeneração periodontal em cães. **Ciência Rural**, v. 41, n. 12, p. 2128–2136, 2011.

REZENDE, R. J. et al. Frequência De Placa Bacteriana Dental Em Cães. **Original Article**, v. 20, n. 2, p. 113–118, 2004.

RIBEIRO, C. M.; SCHERER, P. O.; SANAVRIA, A. Abscesso periapical no segundo pré-molar superior esquerdo associado á fístula na região frontal em um felino (felis catus) da raça persa -relato de caso. **Revista Brasileira de Medicina Veterinaria**, v. 33, n. 3, p. 155–158, 2011.

RIBEIRO, I. M. M.; CARVALHO, C. J. S. DE; CANUTO, J. Fístula infra-orbitária em cadela : Relato de caso. **Pubvet Medicina Veterinaria e Zootecnia**, v. 9, n. 4, p. 169– 173, 2015.

SANTOS, N. S. DOS; CARLOS, R. S. A.; ALBUQUERQUE, G. R. Doença periodontal em cães e gatos - revisão de literatura. **Medvep**, v. 10, n. 32, p. 30–41, 2012.

SILVA, E. B. DA; CARVALHO, C. F. DE. Abscesso periapical e fistula infra-orbitaria em cães. **Enciclopédia Biosfera**, v. 6, n. 11, p. 1–12, 2010.

SUAID, F. F. et al. Avaliação clínica da associação do plasma rico em plaquetas com o enxerto de tecido conjuntivo subepitelial em retrações de gengivais criadas em cães. **Periodontia**, v. 17, n. 1, p. 68–75, 2007.

TELHADO, J. et al. Incidência de cálculo dentário e doença periodontal em cãesraça pastor alemão. **Ciência Animal Brasileira**, v. 5, n. 2, p. 99–104, 2004.

VASCONCELO, M. I. DA C. et al. FÍSTULA ORONASAL OCASIONADO POR DOENÇA PERIODONTAL GRAVE EM CAES. **Revista científica eletrônica de medicina veterinária**, v. 5, 2005.

YARED, K. F. G.; ZENOBIO, E. G.; PACHECO, W. A etiologia multifatorial da recessão periodontal. **R Dental Press Ortodon Ortop Facial**, v. 11, n. 6, p. 45–51, 2006.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Reparo de lacerações perineais em éguas

Ivna Lubacheski Michaliszyn¹

Jose Alexandre Telles²

Bruna Rayet Ayub³

Resumo: As lacerações perineais destacam-se por prejudicarem a fertilidade do animal devido à gravidade desta enfermidade. Trata-se de lesões no trato reprodutivo de éguas, que causam a comunicação entre o reto e a vagina, promovendo sinais clínicos como hemorragias ou presença de fezes na vagina. A ocorrência se dá comumente em éguas primíparas, de pequeno porte, com características comportamentais negativas e predispostas a partos distócicos, independentemente de raça ou idade. O objetivo deste trabalho é revisar os aspectos clínicos e cirúrgicos relevantes desta afecção, bem como descrever as técnicas usuais para o reparo da mesma.

Palavras-chaves: Laceração Perineal. Égua. Parto. Distocia.

Abstract: The perineal lacerations stand out because they impair the fertility of the animal due to the severity of this disease. These are lesions in the reproductive tract of mares, which cause communication between the rectum and the vagina, promoting clinical signs such as hemorrhages or presence of feces in the vagina. The occurrence occurs commonly in primiparous mares, small, with negative behavioral characteristics and predisposed to dystrophic births, regardless of race or age. The objective of this work is to review the relevant clinical and surgical aspects of this condition, as well as describe the usual techniques for repairing it.

Keywords: Perineal Laceration. Mare. Childbirth. Dystocia.

¹Pós-graduanda em Clínica e Cirurgia de Equinos pelo Instituto Brasileiro de Veterinária (IBVET), e-mail: ivnavet@gmail.com

²Pós-graduando em Clínica Médica e Cirúrgica de Felinos pela Faculdade Qualittas; Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: alexandretelles00@hotmail.com

³Doutora em Nutrição Animal pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: bruna.a@veterinaria.med.br

1 Introdução

Em decorrência do destaque do mercado equestre, principalmente nas áreas de competições e reprodução, profissionais da medicina veterinária vêm buscando aprimoramento na medicina preventiva a patologias, para reduzir casos de manifestação de afecções traumáticas tanto de machos, de fêmeas e de potros.

Uma das patologias observadas, que pode ser prevenida ou facilmente tratada, é a laceração perineal, que destaca-se por prejudicar a fertilidade do animal, sendo comum em éguas principalmente primíparas, de pequeno porte, com características comportamentais negativas e predispostas a partos distócicos. Casos de laceração perianal, independentem de raça ou idade (TROTTER, 1992). Segundo Prestes (2000), a ocorrência destas lesões dá-se principalmente por distocias fetais ou movimentos abruptos dos membros e/ou cabeça do potro forçados no canal do parto.

O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica sobre a laceração perianal em éguas, abordando os sinais clínicos, os preparos pré-cirúrgicos, o procedimento cirúrgico para correção e os cuidados com o procedimento. A abordagem deste tema justifica-se por se tratar de uma patologia comumente visualizada na clínica médica e cirúrgica de equinos.

2 Classificação e sinais clínicos

As lacerações perineais são classificadas em graus, como de primeiro, segundo e terceiro, de menor severidade para maior. As lacerações de primeiro grau sucedem quando a mucosa da vagina e vulva estão afetadas. As de segundo grau ocorrem quando é lesionada a mucosa e submucosa, subsequente pelo músculo constritor da vulva. As lesões de terceiro grau constituem a dilaceração da musculatura da vagina e do reto, esfíncter anal e posteriormente do corpo perineal (AANES, 1964; COLBERN et al., 1985; O'RIELLY, MACLEAN, LOWIS, 1998; RADOSTITS et al., 2012).

O resultante desta patologia é a comunicação entre o reto e a vagina, ocasionando sinais clínicos precisos e notórios, como precedente a hemorragia, em alta ou baixa intensidade de cruência dependendo do grau da lesão (1, 2 e 3) e do período decorrido, além de presença de fezes no interior da vulva e vagina é outro sinal constatado. Em lacerações mais decrépitas os tecidos apresentam edemaciação, necrose e contaminação

(WILLIAMS, 1909). Conforme a gravidade das lesões podem ocorrer quadros de pneumovagina, vaginite, urovagina, endometrites até, nos casos mais críticos, à morte do animal (DESJARDINS, TROUT, LITTLE, 1993; GRUNERT et al., 2005; PAPA et al., 1992).

3 Considerações pré-operatórias

Reconstruções imediatas das lacerações de terceiro grau são realizadas se o tempo transcorrido após o acidente for de no máximo 12 horas, passado este tempo, o local deve ser tratado como ferida aberta. O recomendável é esperar no mínimo entre 4 a 6 semanas antes de realizar a cirurgia reconstrutiva. Depois de identificado o ferimento, como medida profilática deve ser efetuada a imunização contra o tétano, seguido do uso de antibióticos e anti-inflamatórios. Para garantir o retorno da integridade reprodutiva da égua, é primordial verificar a presença de lacerações na cérvix antes da realização do reparo, evitando um prognóstico desfavorável e casos de endometrites e abortos precoces, pois éguas com tais lacerações são mais predispostas a tais afecções (TURNER & McILWRAITH, 2002; TROTTER, 1992).

Modificações na alimentação pré-operatória devem ser inseridas na dieta do animal, constituída à base de feno e alfafa, para obter uma textura ideal das fezes. Contudo, está dieta deverá ser pouco volumosa e altamente digestível, minimizando a quantidade de massa fecal e reduzindo o estresse no decorrer do reparo. Aconselhável manter a dieta por 3 a 4 semanas durante o pós-operatório, evitando assim quaisquer complicações (COLBERN et al., 1985; HENDRICKSON, 2010).

A égua deve ser devidamente contida em tronco de contenção apropriado, tranquilizada e em seguida deve ser realizada a analgesia epidural (ADAMS et al., 1996; BELKNAP & NICKELS, 1992; JACKSON, 2005; TURNER & McILWRAITH, 2002).

A preparação do animal momentos antes do procedimento consta na retirada de quaisquer resquícios de fezes no reto e na vagina, impedindo o contato das mesmas com a ferida e subsequente contaminação. Posteriormente seguido de uma assepsia de todo campo operatório, abrangendo as partes anatômicas a serem reparadas (COLBERN et al., 1985; O'RIELLY, MACLEAN, LOWIS, 1998; PAPA et al., 1992; WILLIAMS, 1909).

A cauda da égua deve ser envolta em bandagem e atada cranialmente para que não haja interferências durante a cirurgia (ADAMS et al., 1996; BELKNAP & NICKELS, 1992; TURNER & McILWRAITH, 2002).

4 Procedimentos cirúrgicos

A cirurgia reconstrutiva é executada com a fêmea em estação e com a utilização de tranquilizantes e anestesia epidural. Diversas técnicas com ou sem modificações têm sido reportadas na literatura para lacerações perineais de terceiro grau, entretanto todas abrangem a incoação vital da remodelação de uma divisória entre o reto e o vestíbulo, e a recomposição de um corpo perineal funcional mediante aposição tecidual, evitando qualquer tensão sob a síntese (TROTTER, 1992; JACKSON, 2005).

Em 1929, Götzze foi pioneiro a propor uma técnica cirúrgica de laceração de terceiro grau em éguas. AANES (1964) aprimorou a técnica de Götzze, relatando-a em duas etapas, com íntegra cicatrização entre a primeira e a segunda cirurgia.

Os procedimentos mais usuais são as reparações em duas etapas e a reparação em uma etapa:

1º) Reparação em Duas Etapas - A primeira etapa inclui a remodelação da divisória reto-vaginal. Uma incisão é realizada no tecido cicatrizado na ligação da mucosa vaginal e retal, esta é iniciada e tem continuidade em direção cranial-caudal até a comissura dorsal da vulva. A dissecação continua até a formação de dois “*flaps*”, um de cada lado, estabelecendo uma mínima tensão quando levados ao ponto médio vaginal. Os “*flaps*” em suas porções ventrais irão reconstituir o teto da vagina, já em suas porções dorsais formarão o assoalho do reto. Deve-se utilizar catgut cromado nº 1 para efetuar a síntese do teto vaginal. Cranialmente usa-se sutura de Cushing contínua invertendo a mucosa da vagina. Emprega-se o uso de fios absorvíveis porque tendem a prender os tecidos, particularmente a mucosa vaginal. A segunda linha de sutura atravessa ambos os lados da submucosa retal, do tecido perivaginal e da submucosa vaginal. A sutura é tipo interrompida simples, e o material escolhido é o Vicryl® nº 2. Na segunda etapa a reconstrução do corpo perineal é executada após 2 a 4 semanas, quando já houve cicatrização tecidual. Esta etapa constitui a retirada do tecido recém-formado epitelizado da região do períneo e subsequente junção dos mesmos na linha média. A união dos tecidos da região perineal repara satisfatoriamente a função do esfíncter anal, excluindo qualquer tentativa de realização de uma síntese isolada (COLBERN et al., 1985; TROTTER, 1992; TURNER & McILWRAITH, 2002).

2º) Reparação em Uma Etapa - A incisão é executada como já descrita anteriormente, criando dois “*flaps*” até onde ambos se alcancem com a mínima tensão até

a linha média. Aliviar a tensão determinará o sucesso ou insucesso do reparo. A sutura é do tipo Donatti, utilizando monofilamento não absorvível nº 2 ou 3. Os fios da síntese são deixados em comprimento alongado para possibilitar uma fácil remoção em 12 a 14 dias (BELKNAP & NICKELS, 1992; TROTTER, 1992).

5 Conduta pós-operatória

Deve-se continuar manejo nutricional com dieta pouco volumosa e altamente digestível por 3 a 4 semanas, fornecendo emolientes fecais como óleo mineral ou laxante com a duração mínima de 1 semana, de forma profilática para impedir constipações e fezes ressecadas. Administrar antibióticos e anti-inflamatórios por 5 dias e remover os pontos do períneo e vulva 14 dias após a cirurgia. A fêmea deverá ser afastada das suas atividades reprodutivas durante o período de 6 meses. Em virtude da excessiva redução da abertura vulvar, algumas éguas necessitam de inseminação artificial (HENDRICKSON, 2010; RADOSTITS et al., 2012; TROTTER, 1992; TURNER & McILWRAITH, 2002).

6 Complicações e prognóstico

As principais complicações pós-operatórias das lacerações perineais incluem: deiscência dos pontos, retenção de fezes por consequência da dor, abscessos, trombose seguinte de necrose do tecido, reflexo urinário e infertilidade (COLBERN et al., 1985; PRESTES, 2000; TROTTER, 1992; TURNER & McILWRAITH, 2002), podendo esta última ser resultado de uma contaminação uterina devido a presença de conteúdo fecal desde o parto até o ato da cirurgia (PRESTES, 2000).

Hendrickson (2010) descreve que o prognóstico é excelente se o reparo obter sucesso, podendo alcançar uma taxa em torno de 75% de fertilidade. Grunert et al. (2005), citam que o prognóstico é reservado, podendo se tornar ruim dependendo do tamanho e gravidade das lesões

Conclusão

De acordo com a revisão realizada, as lacerações perineais em éguas ocorrem principalmente em decorrência do parto, sendo uma realidade constante na clínica cirúrgica de equinos. A reconstituição das lesões é fundamental para que as éguas restabeleçam sua

saúde reprodutiva. Para o êxito do tratamento cirúrgico é determinante que seja respeitado o período ideal para a realização da cirurgia obstétrica, os princípios básicos da técnica cirúrgica instituída e a assistência do médico veterinário no pós-operatório e no período subsequente ao parto.

7 Referências

- AANES, W. A. **Surgical repair of third-degree perineal laceration and rectovaginal fistula in the mare.** Journal American Veterinary Medical Association. V. 144, n. 5, p. 485-491, 1964.
- ADAMS, S.B., BENKER, F., BRANDENBURG, T. **Direct rectovestibular fistula repair in five mares.** Proceedings American Association Equine Practitioners. V.42, p. 156-159, 1996.
- BELKNAP, J.K., NICKELS, F. A. **A onestage repair of third-degree perineal lacerations and retovestibular fistulae in 17 mares.** Veterinary Surgery, v. 1, n. 5, p. 378-381, 1992.
- COLBERN, G. T., AANES, W. A., STASHAK, T. S. **Surgical management of perineal lacerations and retovestibular fistulae in the mare: A retrospective study of 47 cases.** Journal American Veterinary Medical Association, v. 186, n. 3, p. 265- 269, 1985.
- DESJARDINS, M. R.; TROUT, D. R.; LITTLE, C. B. **Surgical repair of rectovaginal fistulae in mares: Twelve cases.** Can. Vet. Journal, vol. 34, 1993.
- GRUNERT, E. et al. **Patologia e clínica da reprodução dos animais mamíferos domésticos:** ginecologia. São Paulo: Varela, 2005.
- HENDRICKSON, D. A. **Técnicas cirúrgicas em grandes animais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- JACKSON, Peter G. G. **Obstetrícia veterinária.**2. ed. São Paulo: Roca, 2005.
- O'RIELLY, J.L., MACLEAN A.A., LOWIS, T.C. **Case Report: Repair of third-degree perineal laceration by a modified Goetz technique in twenty mares.**Section of Equine Medicine and Surgery, Veterinary Clinic and Hospital, University of Melbourne, Werribee, Victoria, 3030, Australia. Equine Veterinary Education 1998.
- PAPA, F.O., et al. **Modificações na técnica de correção cirúrgica de dilaceração perineal de 3º grau em éguas.**Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science. v. 29, n. 2, p.239-250, 1992.
- PRESTES, N. C. **O parto distócico e as principais emergências obstétricas em eqüinos** / Dystocicparturitionandmainobstetricemergencies in equines. Rev. educó contin. CRMV-SP / ContinuousEducationJournal CRMV-SP, São Paulo. v. 3, fascículo 2, p. 40 - 46, 2000.

RADOSTITS, O. M. et al. **Clínica veterinária: um tratado de doenças dos bovinos, ovinos, suínos, caprinos, e equinos.** Tradução de Adriana de Souza Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

TROTTER, G. A. **Surgical diseases of the caudal reproductive tract.** In: AUER, J. A. Equine Surgery. Philadelphia: Saunders Company. Cap. 69, p. 730 – 749, 1992.

TURNER, A. S.; MCILWRAITH, C. W. **Técnicas cirúrgicas em animais de grande porte.** São Paulo: Roca, 2002.

WILLIAMS, W. L. **Veterinary obstetrics.** New York: Published by the author, 1909.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Carcinoma de células transicionais em cães - relato de caso

Jose Alexandre Telles¹
Ivna Lubacheski Michaliszyn²
Bruna Rayet Ayub³

Resumo: Os carcinomas de células transicionais (CCT) podem ser adquiridos através de intoxicações por inseticidas, derivados de petróleo, entre outros agentes carcinogênicos e seu diagnóstico pode ser feito através de ultrassom seguido de exames histopatológicos. O objetivo deste trabalho foi relatar um caso de Carcinoma de Células Transicionais (CCT) em um canino fêmea, sem raça definida, castrada e com 16 anos de idade. Os sinais clínicos do animal eram discretos aos olhos do proprietário, porém o carcinoma já estava em metástase no organismo do animal, atingindo bexiga urinária, rins, pulmões, fígado e baço. Encontrou-se massa tumoral na bexiga a partir de exame de ultrassom. Optou-se por eutanásia do animal, e o diagnóstico final para CCT deu-se através de achados na necropsia do animal, junto a avaliação histopatológica dos tecidos.

Palavras-chave: Oncologia canina. Neoplasia geniturinária. CCT. Histopatológico.

Abstract: Transitional cell carcinomas (TCC) can be acquired through intoxication by insecticides, petroleum derivatives, among other carcinogenic agents and their diagnosis can be made by ultrasound followed by histopathological examinations. The objective of this work was to report a case of Transitional Cell Carcinoma (CCT) in a female, undefined, castrated female with 16 years of age. The clinical signs of the animal were discreet in the eyes of the owner, but the carcinoma was already metastasized in the animal's body, reaching the urinary bladder, kidneys, lungs, liver and spleen. Tumor mass was found in the bladder from ultrasound examination. The euthanasia of the animal was chosen, and the final diagnosis for CCT was through findings at the animal's necropsy, together with the histopathological evaluation of the tissues.

Keywords: Canine oncology. Genitourinary neoplasia. CCT. Histopathological.

¹Graduado em Medicina Veterinária pelo Centro Universitário Campo Real, aluno de pós-graduação em Clínica Médica e Cirúrgica de Felinos pela Faculdade Qualittas, pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: alexandretelles00@hotmail.com

²Graduada em Medicina Veterinária pelo Centro Universitário Campo Real, aluna de pós-graduação em Clínica e Cirurgia de Equinos pelo Instituto Brasileiro de Veterinária (IBVET), e-mail: ivnavet@gmail.com

³Doutora em Zootecnia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP, e-mail: bruna.a@veterinaria.med.br

Introdução

As neoplasias primárias de sistema geniturinário são incomuns, cerca de 1% dessa enfermidade afeta mais comumente cães de idade adulta entre oito a treze anos idade (ANDRADE et al., 2004; HENRY et al., 2003; TELLES et al., 2017).

Um dos principais tumores que atinge este sistema é o carcinoma de células transicionais (CCT) (FROES et al., 2007; VALSECCHI et al., 2005), sendo este extremamente maligno.

O objetivo deste trabalho é relatar um caso de Carcinoma de Células Transicionais (CCT) em um canino fêmea, sem raça definida, castrada e com 16 anos de idade. Justifica-se importante abordar o tema, porque os sinais clínicos do animal eram discretos aos olhos do proprietário, porém o carcinoma já estava em metástase no organismo do animal, e o melhor desfecho para o caso, por opção do proprietário e aval dos médicos veterinários, foi a eutanásia do animal.

Etiologia

De origem epitelial acomete principalmente vesícula urinaria, podendo também afetar ureteres e uretra impedindo a passagem da urina, ocasionando hidronefrose (INKELMANN et al., 2011; VALSECCHI et al., 2005). O CCT normalmente causa metástase em pulmões, ossos, fígado, ou em outras partes do corpo (HENRY et al., 2003; INKELMANN et al., 2011; ROSSETTO et al., 2009). Tem como principais agentes etiológicos intoxicações por inseticidas, derivados do petróleo, agentes carcinogênicos, entre outros, apresenta uma predileção em cães da raça *Airdale*, *Scottish Terrier*, *Shetland Sheepdog*, *Collie* e *Beagle* (TELLES et al., 2017; VALSECCHI et al., 2005).

Os animais acometidos podem apresentar sinais de poliúria, hematúria, dores abdominais, dispneia, emagrecimento progressivo e anorexia (INKELMANN et al., 2011; ROSSETTO et al., 2009; VALSECCHI et al., 2005).

Seu diagnóstico é feito através de exames ultrassonográficos do sistema urinário, entretanto, para se identificar o tipo de tumor, e necessário realizar exame histopatológico, retirando um fragmento do mesmo, é possível fazer uso de exames laboratoriais como hemograma e bioquímica sérica como ureia e creatinina, que ajudará no diagnóstico (FROES et al., 2007; HENRY et al., 2003; VALSECCHI et al., 2005).

Como tratamento se indica a cistectomia parcial, retirando os nódulos com margem de segurança, este tipo de cirurgia é paliativo e depende da região lesada e do

tamanho da massa tumoral (ANDRADE et al., 2004; INKELMANN et al., 2011; VALSECCHI et al., 2005).

Relato de caso

Deu entrada ao Departamento Veterinário RealVet, em Guarapuava-PR, um canino, fêmea, sem raça definida (SRD), castrada, de 16 anos de idade, pesando 13,5 kg.

Na inspeção física observou-se escore corporal 1 (em escala de 1 a 5), e ao exame clínico obtiveram-se os seguintes parâmetros: frequência cardíaca (FC) em 120 bpm, frequência respiratória (FR) 24 mpm, mucosas róseas e temperatura retal (TR) de 38,24 C°. O animal apresentava quadros de convulsão, hematúria, fezes com aspecto gelatinoso escuro, coágulos de sangue na vagina e dores abdominais.

O tutor relatou que há um ano o animal teve perda de peso progressiva, apresentava vômito e não estava se alimentando.

Durante a consulta o paciente teve várias crises epiléticas, que foram sanadas com diazepam (5mg/kg). Após estabilizar o quadro do paciente, o mesmo foi encaminhado para o exame ultrassonográfico onde observou-se uma massa anecóica na região da bexiga (Figura 1). Foi realizada coleta de sangue para exames hematológicos que revelaram quadro de anemia, e no perfil bioquímico sérico, obteve-se aumento nos níveis de fosfatase alcalina 99,00 U/L, creatinina 12,86 mg/dL e ureia 383,0 mg/dL (Tabela 1).

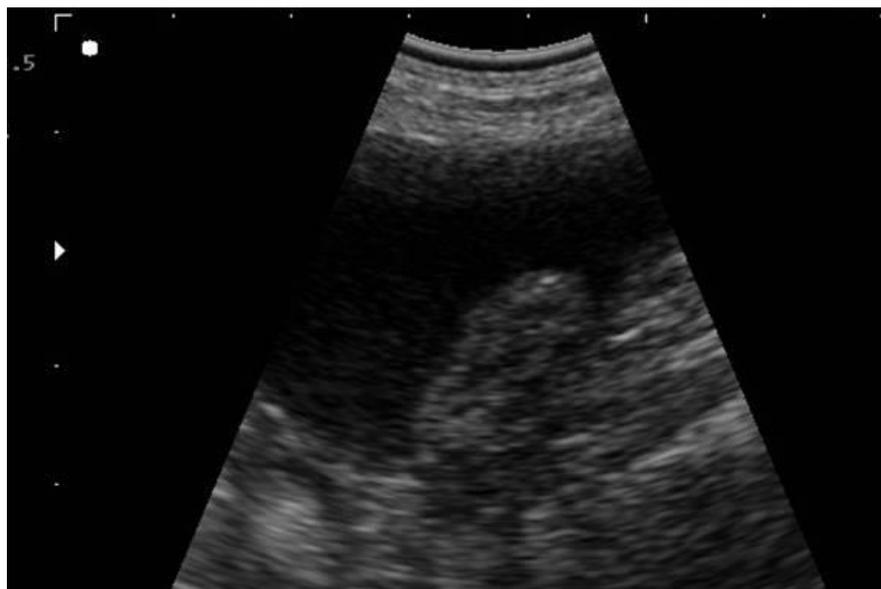


Figura 1: formação de neoplasia na região da vesícula urinária
FONTE: Autor, 2018.

	Valores de referência	Valores do paciente
Fosfatase alcalina	20,0 a 80,0 U/L	99,00 U/L
Ureia	15 a 65 mg/dL	383,0 mg/dL
Creatinina	0,4 a 15 mg/dL	12,86 mg/dL

Tabela 1: Comparação entre valores de referência para fosfatase alcalina, ureia e creatinina para cães e valores apresentados pelo paciente canino.

Fonte: JERICÓ (2017).

Devido ao quadro do paciente, o tutor optou pela eutanásia. A solicitação do tutor passou pela avaliação de dois médicos veterinários, que concordaram com o pedido. A eutanásia foi realizada através de uma sedação, utilizando Acepromazina (0,1 mg/kg) associada a Midazolam (0,1mg/kg) e indução anestésica com Cetamina (0,1mg/kg). Com o animal em plano anestésico profundo, foi administrado por via endovenosa cloreto de potássio (1 ml/kg). Após constatado o óbito do animal, o cadáver foi encaminhado para a necropsia.

Na necropsia observou uma elevada massa tumoral na região da vesícula urinária, que obstruía os canais dos ureteres, fazendo com que houvesse uma estase urinária nos rins (Figura 2), ocasionando um quadro de hidronefrose. Pode-se notar também a presença de nódulos na região do pulmão, fígado e baço (Figura 3).

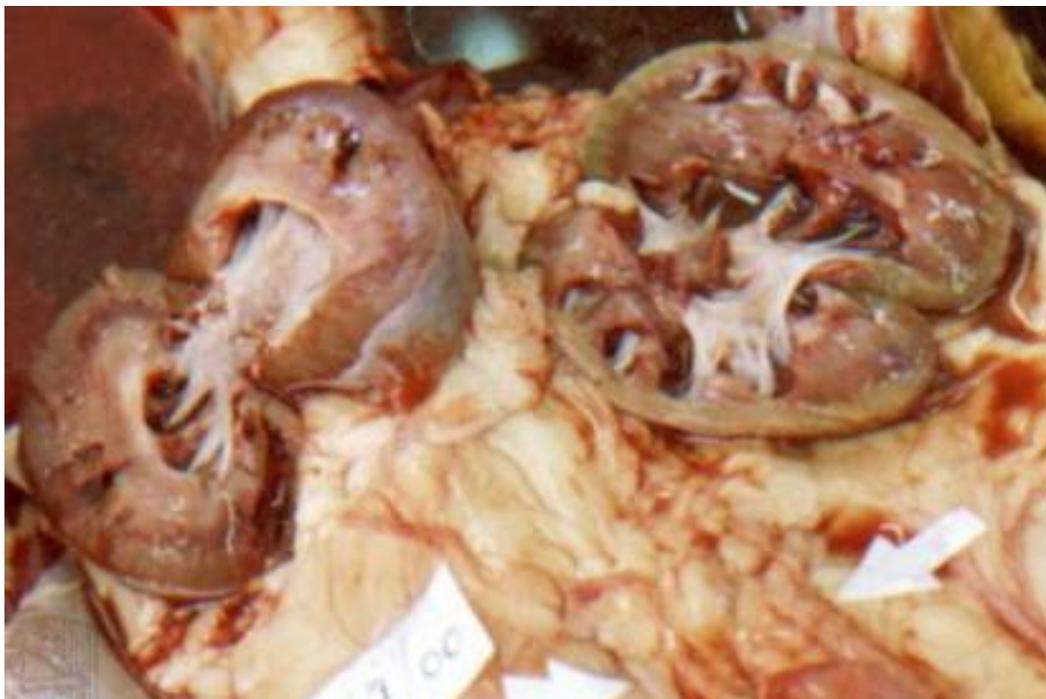


Figura 2: Imagem da necropsia, evidenciando rins direito e esquerdo com quadro de hidronefrose.

FONTE: Autor, 2018.



Figura 3: Imagem da necropsia, evidenciando baço com presença de neoplasia.
Fonte: Autor, 2018.

Na avaliação macroscópica, os rins apresentaram palidez difusa, com superfície irregular formando áreas em relevo e edemaciação intensa de pelve. O baço apresentou congestão e esplenomegalia, formação nodular circunscrita em superfície com projeção parenquimatosa. Na bexiga houve o crescimento polipoide de mucosa com presença de hemorragia e projeção em mucosa com áreas irregulares e necrose de superfície.

Durante a necropsia, também foi coletado material para exame histopatológico. Na descrição microscópica dos rins, contactou-se degeneração tubular do epitélio renal com presença de formações cística associada à fibroplasia periglomerular e tumefação glomerular com presença de formações exsudativas proteicas e hiperemia difusa, com presença de infiltrado celular pleomórfico epitelial, processo metastático formando trombose. O baço apresentou hiperemia difusa com presença de grande quantidade de células linfoides associada com formação granular e fibroplasia discreta. Na bexiga observou-se intensa hiperemia associada à projeção epitelial difusa, com presença de células epiteliais pleomórficas caracterizadas por condensação interna de crematina, necrose e moderada exsudação proteica.

Diagnóstico

Através dos sinais clínicos de hematúria e emagrecimento progressivo aliado ao histórico de tumores pelo corpo suspeitou-se que o paciente apresentava neoplasia. Após melhor investigação, utilizando exames de ultrassonografia pode se observar a presença de

uma massa na região da vesícula biliar. O diagnóstico final somente foi definido a partir dos exames histopatológicos dos materiais coletados na necropsia, onde conclui-se que havia a formação de um conjunto de células neoplásicas sugestivo para carcinoma de células transicionais, e além disso, a necropsia mostrou a presença de tumores na região de baço, pulmão e pâncreas.

Conclusão

O caso relatado foi de difícil diagnóstico, que somente se concluiu após exame histopatológico, sugerindo a presença de CCT. Além de acometer os rins e a bexiga, foi possível observar metástase nos pulmões, fígado e baço. No caso do paciente relatado, o quadro estava avançado e o prognóstico desfavorável.

Por se tratar de uma patologia maligna, atenta-se a importância do diagnóstico precoce para possível tratamento com prognóstico favorável. Para evitar que ocorra com outros animais, indica-se avaliação periódica total com médico veterinário, utilizando exames diagnósticos complementares a fim da descoberta precoce da patologia.

Referências

ANDRADE, A. I. et al. Tratamento de carcinoma de células transicionais em cão tratado por cistectomia parcial associada com betaterapia com estrôncio-90. **Brazilian Journal Veterinary Research Animal Science**, v. 41, p. 141–142, 2004.

FROES, T. R. et al. Avaliação ultra-sonográfica e pelo Doppler colorido do carcinoma de células transicionais da bexiga em cães. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 59, n. 6, p. 1400–1407, 2007.

HENRY, C. J. et al. Evaluation of a bladder tumor antigen test as a screening test for transitional cell carcinoma of the lower urinary tract in dogs. **American Journal of Veterinary Research**, v. 64, n. 8, p. 1017–1020, 2003.

INKELMANN, M. A. et al. Neoplasmas do sistema urinário em 113 cães. **Pesquisa Veterinária Brasileira**, v. 31, n. 12, p. 1102–1107, 2011.

JERICÓ, Márcia Marques; ANDRADE NETO, João Pedro de; KOGIKA, Márcia Mery. **Tratado de medicina interna de cães e gatos**. Rio de Janeiro: Roca, v 2, p 1382, 2017.

ROSSETTO, V. J. V. et al. Exerése radical de carcinoma de células transicionais de bexiga em cão: tempo de sobrevivência superior a dois anos. **Veterinária e Zootecnia**, v. 16, n. 2, p. 321–324, 2009.

TELLES, S. A. et al. Carcinoma de células de transição de bexiga em cão : Relato de caso. **Pubvet Medicina Veterinaria e Zootecnia**, v. 11, n. 1, p. 82–86, 2017.

VALSECCHI, J. C. P. et al. CISTECTOMIA PARCIAL NO TRATAMENTO DE CARCINOMA DE BEXIGA EM CÃO. **Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinaria**, v. 4, p. 1–3, 2005.

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

ISSN: 2179-5169

v. 6, n. 1, jan./jun. 2019

Neurociência e o Direito Previdenciário Comportamental: análise dos pequenos desvios

Neuroscience and the Behavioral Prevention Law: analysis of small deviations

Daniela Burgo Batata Gassi¹

Jefferson Aparecido Dias²

Rui Mateus Joaquim³

Resumo: O artigo discute os efeitos que os pequenos desvios previdenciários causam na concessão e manutenção do benefício previdenciário de pensão por morte na órbita da São Paulo Previdência – SPPREV. A análise do objeto confere-se na perspectiva da neurociência e do princípio da desonestidade. O método é o dedutivo e a pesquisa se baseia em revisão bibliográfica. Verifica-se que a reiteração, a recompensa e a impunidade dos atos desonestos diminui a reação emocional negativa, e reafirma, portanto o aumento nos impactos dos pequenos desvios na órbita previdenciária.

Palavras-chave: Desvios previdenciários. Neurociência. Pensão por morte. Princípio da desonestidade.

Abstract: The article discusses the effects that the small social security deviations cause in the concession and maintenance of the pension benefit of death pension in the orbit of São Paulo Previdência – SPPREV. The analysis of the object is conferred in the perspective of neuroscience and the principle of dishonesty. The method is deductive and the research is based on bibliographic review. It is verified that the reiteration, reward and impunity of dishonest acts diminishes the

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília - UNIMAR. Pós-Graduada em Direito Civil e Processo Civil pelo Instituto de Direito Constitucional de Londrina - IDCC. Analista Previdenciária da São Paulo Previdência - SPPREV. Advogada. E-mail: dbatata@sp.gov.br

² Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha. Procurador da República em Marília - SP. Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Marília - UNIMAR. Professor permanente do Mestrado em Direito da Universidade de Marília - UNIMAR, São Paulo (Brasil). E-mail: jeffersondias@unimar.br

³ Doutor em Ciências, com ênfase em Neurociência Cognitiva pela Universidade de São Paulo - USP, Bauru-SP. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, Bauru - SP. Especialista em Psicologia da Saúde, Práticas Clínicas e Hospitalares (UNESP) Bauru - SP. E-mail: ruimateus@hotmail.com

negative emotional reaction, and reaffirms, therefore, the increase in the impacts of the small deviations in the social security orbit.

Keywords: Social Security Deviation. Neuroscience. Pension for death. Principle of Dishonesty.

Introdução

O comportamento humano ante a tomada de decisões sofre inúmeras influências internas e externas em seu resultado. Esses resultados implicam em impactos diários na sociedade e nos serviços públicos, de modo que compreender esses fenômenos comportamentais na perspectiva da ciência cognitiva tem se tornado um recurso eficaz no controle jurídico/social dos atos de ordem pública.

A integridade dos atos daqueles que utilizam o serviço público tem se revelado determinante no resultado da gestão governamental, razão pela qual o estudo comportamental do usuário final apresenta-se como potencial mecanismo de resistência à corrupção sistêmica nas instituições públicas brasileiras.

Os incessantes processos externos de indução individual e social geram impactos diretos no autoconceito de honestidade do indivíduo e em sua tomada de decisão, a difusão de falácias torna o comportamento humano anteriormente reprovável, moralmente aceito.

Nesse contexto, o estudo da neuropsicologia e da ciência cognitiva tem se revelado cada vez mais relevante nas instituições de ordem pública, onde aspectos comportamentais verificam eficácia direta no direcionamento da consciência para ordem social e impactam comumente na distribuição de recursos públicos.

E como se define o que é certo ou errado na sociedade? Quais critérios cognitivos o cérebro se vale na tomada de decisão?

O princípio da desonestidade traz visibilidade ao mecanismo cerebral desencadeado no indivíduo que altera sua percepção da realidade, que o desvia do comportamento juridicamente esperado. Tem-se como resultado dessa desviada percepção cerebral a anulação dos mecanismos de resistência cerebral, que normalmente acusariam a conduta como reprovável pelo próprio indivíduo.

Na órbita do direito previdenciário a reforma cultural precede as propostas positivadas, os critérios socialmente aceitos nem sempre livres de convergência, se desviam da finalidade precípua do Estado, qual seja o bem-estar social.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em observar nas experiências de concessão do benefício previdenciário de pensão por morte a atuação do princípio da desonestidade e suas possibilidades de impacto para a economia previdenciária.

Para revelados fins realizou-se um estudo teórico dedutivo embasado no princípio da desonestidade, apresentado na ótica da manutenção ao autoconceito pela teoria dos autores Nina Mazar, On Amir e Dan Ariely (2008), desenvolvendo-se a partir deste referencial as demais linhas de raciocínio e revisão bibliográfica.

A teoria de manutenção de autoconceito na neurociência comportamental: a desonestidade de pessoas honestas

A teoria da manutenção de autoconceito utilizada foi publicada em 2008 pelo *Jornal de Pesquisa de Marketing da Associação Americana de Marketing*, pelos pesquisadores Nina Mazar, On Amir e Dan Ariely, e desde então a teoria tem se correlacionado com outras áreas da neurociência comportamental.

Em seu experimento, os autores supracitados concluem que as pessoas possuem um autoconceito de integridade, ou seja, uma visão particular de si mesmas como pessoas honestas. Mas esse conceito seria inconstante e influenciável por fatores internos e externos na tomada de decisões, levando pessoas honestas à incorrer em práticas desonestas.

A dinâmica utilizada no experimento considera os sistemas de recompensa externos e internos e sugere as seguintes hipóteses com base na teoria da manutenção do autoconceito:

Ext & Int-H 1: A desonestidade aumenta conforme a atenção aos padrões para a honestidade diminui. Ext & Int-H 2: A desonestidade aumenta à medida que a categorização aumenta. Ext & Int-H 3: Dada a oportunidade de ser desonesto, as pessoas são desonestas até um certo nível que não force para atualizar seu autoconceito. (MAZAR; AMIR; ARIELY, 2008, p. 635, tradução nossa).

Para a teoria da manutenção do autoconceito as pessoas se comportam de forma desonesta o suficiente para lucrar, mas honestamente o suficiente para se iludirem de sua própria integridade. A tomada de decisão ocorre, portanto, da ponderação entre a recompensa com o ato desonesto e a manutenção do autoconceito de honestidade, o cérebro busca equilibrar essa situação.

A consciência individual sofre inúmeras transformações e com ela a consciência sociocultural também se modifica. Nesse sentido, o cérebro tomou consciência de si

mesmo e o ser humano tornou-se um ser biologicamente cultural. Cada agrupamento humano significou sua realidade de modo distinto, criando culturas, ou seja, diferentes modos de representação do real (JOAQUIM, 2012).

A teoria do autoconceito estabelece o mecanismo padrão que o cérebro utiliza na tomada de decisão. Os autores da teoria definem sua proposta nos termos:

Em nosso artigo sobre a desonestidade de pessoas honestas (Mazar, Amir e Ariely 2008), propusemos uma teoria da automanutenção de conceito que permite que as pessoas que considerem a si mesmas como seres humanos honestos e têm altas crenças em sua própria moralidade para enganar "um pouco" sem alterar sua autoimagem. Em outras palavras, eles podem se beneficiar financeiramente da sua desonestidade sem pagar o custo envolvido "reconhecendo" a si mesmo como desonesto. Este conceito resulta em uma quantidade substancial de pessoas "na maior parte honesta". (MAZAR; AMIR; ARIELY, 2008, p. 650, tradução nossa).

Outro aspecto abordado no experimento é o da atenção aos padrões para a honestidade. Quando os participantes, minutos antes do experimento, eram submetidos à recordação de normas éticas de conduta que lhes eram afins, como a leitura dos dez mandamentos, ocorria a diminuição dos atos desonestos. Portanto, da experiência se conclui que a reafirmação dos padrões para a honestidade causa impacto na tomada de decisão.

As estratégias de atenção aos padrões para a honestidade são frequentemente observadas nas normas de conduta da sociedade, como ocorre com os juramentos prestados às instituições de classe, ou ainda o juramento em juízo destacado por (monteiro, 2015, p.45):

O juramento é uma mera formalidade que tem como objetivo principal inculcar no depoente um dever moral de ajudar no apuramento da verdade para que a justiça seja feita. O depoente, quer sejam os réu/s, o autor/es ou testemunha/s, devem responder de forma clara e precisa as questões colocadas (art. 571 do CPC).

Mas como o cérebro humano se comporta em momentos de tensão para tomada de decisão honesta? Segundo os autores do experimento em estudo, a tomada de decisão ocorre na ponderação que fazemos entre a sensação de lucro máximo que possui o indivíduo, até o limite do seu autoconceito de desonesto. A desatenção aos padrões morais e a maleabilidade da categorização são, segundo Mazar, Amir e Ariely (2008), os mecanismos que permitem essa manutenção do autoconceito.

O ato desonesto que não seja suficiente para que por si só o sujeito se considere desonesto é frequentemente cometido. O conceito de desonestidade é atualizando

constantemente de modo que o sujeito obtenha uma sensação de lucro sem afetar seu autoconceito. Nessa ótica os autores concluem que:

Embora esta seja a interpretação pessimista dos nossos resultados, a perspectiva otimista é que nossos participantes não enganaram o suficiente (ou seja, tanto quanto a economia padrão prevê)! Ou seja, mesmo quando não houvesse consequências externas, citam a fraude e mesmo quando a quantidade que poderiam ganhar era substancial, eles não trapacearam muito. (MAZAR; AMIR; ARIELY, 2008, p. 650, tradução nossa).

Padrões de pensamentos são ferramentas utilizadas para minimizar sinais autonegativos capazes de alertar sobre a desonestidade do ato. Assim, a categorização estabelece o padrão de pensamento que flexibiliza a interpretação, tornando-a útil ao sujeito na fixação do limite inerente.

A significância dos atos tem um conceito proporcional ao padrão de atenção e aqueles que possuem um maior acesso aos padrões morais tendem a enfrentar melhor os padrões de pensamento que levam à conduta desonesta. A revelação dos mecanismos cognitivos do homem pode abrir espaço para a indução objetiva da conduta honesta que promova o bem-estar social.

Para Fernandez e Fernandez (2008, p. 58):

[...] a neurociência vai conformando a concepção do que somos. O peso da evidência nos leva cada vez mais a aceitar que é o cérebro, em vez de qualquer outra substância não física, que sente, valora, pensa e decide. Assim estamos firmemente convencidos de que o amadurecimento da moralidade humana (uma revalidação de nossos valores morais e de nossas concepções da ética e do direito) ocorrerá como consequência dos novos conhecimentos que nos trouxer a ciência do cérebro e, desde logo, dessa convergência entre neurociência e humanidades, isto é, do que se tem vindo a designar de neuroética.

O conceito de racionalidade limitada questiona o pressuposto de que temos uma ideia firme daquilo que seja a melhor solução para a tomada de decisão, a noção de “racionalidade” em ciências sociais e particularmente na teoria econômica, passa por drásticas revisões na admissão dos pensamentos “irracionais.” (FERNANDEZ, FERNANDEZ, 2008, p. 163).

A sociedade converge autoconceitos e forma ao longo do tempo seus mutáveis padrões de conduta. Na visão de Segundo (2016, p. 26):

[...] a sociedade considera como certo e errado um grande número de situações e variáveis, a credibilidade com que a sociedade olha para o Estado, por exemplo, a forma como é aplicada a receita que o Estado arrecada anualmente; o estado da justiça do país e a confiança que a sociedade tem nas entidades públicas, são pontos que influenciam quer negativa quer positivamente os padrões da

sociedade em geral. Somando aqui a cultura em que o indivíduo está inserido, obtemos um determinante sociológico de fraude.

De modo geral pode-se definir o comportamento como toda interação entre o organismo e o ambiente, residindo aí a função mais primitiva do sistema nervoso em sua história evolutiva, a captação de informações externas, regulação do funcionamento interno, processamento das informações e resposta comportamental adequada, a fim de ajustar um interação funcional e adaptativa com o ambiente (JOAQUIM, 2012).

O que leva a sociedade a compor seus conceitos desonestos? Na ótica da neurociência é possível identificar na sociedade os núcleos de consciência que partem da concepção do indivíduo. Segundo Foucault (1979, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer suas ações; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

As pessoas honestas agem de forma desonesta quando pretendem ganhar uma recompensa correndo o menor risco de serem punidas e sem que seu autoconceito seja prejudicado. Ou seja, a lógica é de incorrer na conduta desonesta sempre que haja justificativa para que o sujeito continue se considerando uma pessoa honesta. Na sociedade esses fatores se agregam e tornam-se evidentes as múltiplas convicções. A sonegação é moralmente aceita em países com desvios recorrentes? O que leva o contribuinte à hipovalorização de sua conduta desonesta no serviço público? Se o gestor é corrupto bloqueia-se sua conduta agindo de mesmo modo ou agindo honestamente?

Portanto, no serviço público e na análise do direito, é limitado o conceito de melhor conduta com base no hiperativo da norma legal. A neurociência adentra na perspectiva da irracionalidade dos atos para a análise cada vez mais real da conduta. Admitindo-se a objetividade cognitiva o caminho para elucidação do comportamento indivíduo/social torna-se mais curto para ferramentas mais eficazes do que a edição de reiteradas normas como padrão de pensamento.

O benefício de pensão por morte e seus potenciais desvios

Dentre as possibilidades antevindas na órbita da economia previdenciária, a pensão por morte é uma parte importante no planejamento financeiro do segurado que detém os

recursos de sustento familiar. O benefício é uma prestação previdenciária continuada, de caráter substitutivo, destinado a suprir, ou pelo menos a minimizar, a falta daqueles que proviam as necessidades econômicas dos dependentes. (ROCHA; BALTAZAR JUNIOR, 2017).

A morte do segurado deixa desamparados os seus dependentes, razão pela qual o Direito Previdenciário lhes confere proteção. Nesse sentido Marisa Ferreira dos Santos (2017, p. 367) explica:

Com a morte do segurado que deixa dependentes inicia-se nova relação jurídica previdenciária, cujo objeto será o pagamento da pensão por morte. Das disposições do art. 74 do PBPS⁴ resulta que a nova relação jurídica previdenciária é formada com os dependentes do segurado falecido. A contingência só se configura com a ocorrência dois elementos essenciais: a morte do segurado e a existência de dependentes na data do óbito.

No Direito Previdenciário, a concessão e a manutenção do benefício de pensão por morte decorrem de inúmeros atos declaratórios praticados pelo usuário final, seja por meio de sua conduta omissiva – informações relevantes – ou por sua conduta ativa direta – na declaração de informações fraudulentas – e, ainda, por meio da conduta de terceiros interessados na conduta delitiva.

Nesse sentido, nos crimes contra a previdência social do Código Penal brasileiro a apropriação indébita previdenciária: “168-A. Deixar de repassar à previdência social as contribuições recolhidas dos contribuintes, no prazo e forma legal ou convencional.” (BRASIL, 2018).

A apropriação indébita previdenciária ressalta a conduta delitiva daquele que recolhe as contribuições previdenciárias e não as repassa no período legalmente previsto, tal qual a sonegação de contribuição previdenciária prevista no art. 337- A do Código Penal e a falsidade documental do art. 297, § 3º e 4º do Código Penal dependem do ato desonesto daquele que infringe a norma legal para tipificação do crime.

A pensão por morte é o benefício pago aos dependentes do segurado, com previsão expressa no art. 201, V, da Constituição Federal. Trata-se de prestação de pagamento continuado, benefício previdenciário que substitui a remuneração do segurado falecido (LAZZARI; CASTRO, 2016).

⁴ *PBPS*: Planos de Benefícios da Previdência Social. A pensão por morte atualmente esta disciplinada pelo PBPS, nos arts. 74 a 79, que foram alterados por legislação anterior. [...] O art. 75, originariamente, a exemplo da legislação anterior, fixava o valor da renda inicial em percentuais, considerando uma parcela familiar de 80% do valor que a aposentadoria que o segurado recebia, ou da que teria direito se estivesse aposentado na data do óbito, acrescida de tantas parcelas de 10% quantos fossem os dependentes, até no máximo de 2. (SANTOS, 2017, p. 361)

No Direito espanhol José Francisco Blasco Lahoz e outros, convergem no mesmo sentido por sua interpretação “de modo que as contingências gerais que dão origem ao direito a essas prestações são a morte do trabalhador e a sobrevivência dos familiares que estavam sob sua dependência” (BLASCO LAHOZ; LÓPEZ GANDÍA; MOMPARTLER CARRASCO, 2000, p. 456).

Dados da SPPREV apontam que nos últimos 12 meses foram concedidas na autarquia 13.241 novos benefícios sendo que desses, 4.792 são de pensão por morte civil e militar (SÃO PAULO PREVIDÊNCIA, 2018).

No processo de concessão do benefício de pensão por morte da SPPREV é possível identificar inúmeros procedimentos oriundos de atos que antecipam a boa-fé de seus usuários, sendo que, dos atos dessa natureza decorrem pagamentos efetivos de prestação pecuniária e a concessão de benefícios vitalícios. Na legislação inerente ao Regime Próprio de Previdência do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1.012, de 05 de julho de 2007, encontram-se referências a esses critérios:

Artigo 147 - São dependentes do servidor, para fins de recebimento de pensão: I - o cônjuge ou o companheiro ou a companheira, na constância, respectivamente, do casamento ou da união estável; II - o companheiro ou a companheira, na constância da união homoafetiva; III - os filhos, de qualquer condição ou sexo, de idade igual à prevista na Legislação do Regime Geral de Previdência Social e não emancipados, bem como os inválidos para o trabalho e os incapazes civilmente, estes dois últimos desde que comprovadamente vivam sob dependência econômica do servidor; IV - os pais, desde que comprovadamente vivam sob dependência econômica do servidor e não existam dependentes das classes mencionadas nos incisos I, II ou III deste artigo, ressalvado o disposto no § 3º deste artigo. (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Denota-se a conferência legítima aos dependentes do segurado e suas inúmeras possibilidades declaratórias. O estado civil do beneficiário v.g. conta com o preenchimento da Declaração de Estado Civil e União Estável na concessão e na manutenção do benefício. Esse documento é preenchido de próprio punho e pressupõe da boa-fé do requerente. A manutenção do pagamento do benefício certifica-se por meio do procedimento administrativo (recadastramento), este por sua vez conta com declarações do beneficiário:

No ato do recadastramento os pensionistas deverão preencher a Declaração de Estado Civil e União Estável. O representante legal que efetuar o recadastramento, no caso de menores e incapazes, deverá ainda preencher o Termo de Responsabilidade, documento no qual se comprometerá a comunicar à SPPREV o óbito ou emancipação do representado dentro do prazo de 30 dias da ocorrência do fato, sob pena de incursão nas sanções civis e criminais cabíveis. (SÃO PAULO PREVIDÊNCIA, 2018b, p. 1).

E, ainda, segundo o artigo 149 da Lei Complementar nº 1.012, de 05 de julho de 2007, a perda da condição de beneficiário dar-se-á em virtude do falecimento, do não cumprimento de quaisquer dos requisitos ou condições estabelecidas na lei e mediante matrimônio ou constituição de união estável, portanto atos declaratórios que dependem da honestidade daqueles que prestam o esclarecimento ao Estado. Também no Regime Geral da Previdência Social (RGPS) é possível observar semelhantes critérios ao art. 16 da Lei 8.213/1991, que estabelece três classes de dependentes com os mesmos parâmetros para concessão. (BRASIL, 1991).

A falsidade nas informações prestadas à SPPREV, sejam elas referentes ao estado civil, patologia, constância do casamento/união estável, incapacidade laboral, incapacidade civil ou declarações de outra natureza, causam impactos significativos na folha de pagamento e, portanto, nas reservas da previdência.

Diariamente os trâmites da autarquia envolvem atos honestos e desonestos de seus beneficiários. E de que maneira o usuário final tende a se portar ante a tomada de decisão? Quais mecanismos convergem para que o cérebro tome a decisão honesta?

A neurociência e o direito previdenciário comportamental: análise dos pequenos desvios

Os desvios na gestão previdenciária representam um grande problema para a atual administração pública financeira, e cabe ao Estado, nessa circunstância, o controle dos atos desonestos para garantir a integridade de seus serviços, a correta gestão de suas reservas e a justiça social no pagamento do benefício, que por sua natureza essencial correspondem a “prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais.” (SILVA, 2009, p. 286).

Meirelles (2012, p. 90) afirma que:

O agente administrativo, como ser humano dotado de capacidade de atuar, deve, necessariamente, distinguir o Bem do Mal, o Honesto do Desonesto. E ao atuar, não poderá desprezar o elemento ético da sua conduta. Assim, não terá que decidir somente entre o legal e o ilegal, o justo do injusto, o conveniente e o inconveniente, o oportuno e o inoportuno, mas também entre o honesto e o desonesto.

Mas nesse contexto, o agente administrativo ou usuário do serviço público, participam ativamente do processo de integridade na prestação do serviço público, não

apenas seus representantes, líderes ou servidores públicos, mas qualquer cidadão é parte legítima na responsabilidade social previdenciária.

Também nesse sentido, Marisa Ferreira dos Santos (2017, p.44) explana acerca do caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa por meio da participação da comunidade: “a gestão da seguridade é quadripartite, com a participação de representantes dos trabalhadores, dos empregados, dos aposentados e do Poder Público nos órgãos colegiados (art. 194, parágrafo único, VII)”.

Deste modo, o comportamento ético e honesto de uma sociedade é determinante no controle da corrupção de seus sistemas, bem como na efetividade dos atos de combate às fraudes previdenciárias. A sustentabilidade no pagamento dos benefícios e a justiça social na distribuição de reservas é tal qual para a administração, um papel de toda a sociedade.

A corrupção é considerada um fenômeno que não decorre necessariamente da cultura brasileira. Ela tem características em escala mundial e atinge todos os países, sem exceção. Afeta todas as áreas, principalmente a social, a política e a econômica. Não contribui em nada para o desenvolvimento e progresso de qualquer país, muito pelo contrário, ela corrói qualquer nação democrática e colabora efetivamente para sua instabilidade política, econômica e social. (NEGRÃO; PONTELLO, 2015, p. 23).

Segundo dados da Coordenação Geral de Inteligência Previdenciária (COINP), força tarefa previdenciária que atua no combate a crimes contra o sistema previdenciário nacional – RGPS, só em 2017 foi identificado um prejuízo de R\$ 89,3 milhões com pagamento de benefícios fraudados, tendo ainda sido evitados prejuízos à Previdência Social da ordem de R\$ 173 milhões em pagamentos futuros a supostos beneficiários (BRASIL, 2017).

Os efeitos que os pequenos desvios previdenciários causam aos cofres públicos são de abrangência ainda maior, pois encontram-se na órbita do usuário final e corriqueiramente nos procedimentos de concessão e manutenção dos benefícios previdenciários, portanto, tornam-se copiosos na medida que se quantifica a gama de encargos financeiros oriundos da boa-fé e da honestidade de seus usuários.

Na legislação previdenciária do RPPS do estado de São Paulo foi possível enumerar situações onde a conduta do beneficiário passa a ser determinante para o justo pagamento da prestação previdenciária. Essa dependência torna a neurociência fundamental no direcionamento de políticas de *compliance* no serviço público.

“Achados recentes das neurociências apresentam uma visão integrada do funcionamento humano que envolve a presença de relações entre os grandes sistemas

orgânicos, entre estados fisiológicos e cognitivos e entre razão e emoção.” (DARWICH, 2005, p. 215).

O cérebro do usuário do serviço público toma decisão de modo que o leve a ter vantagem, mas que se preserve seu autoconceito de desonestidade: “ainda que irregular eu não vou perder meu benefício, exceto se isso me tornar corrupto”. A relativização da conduta desonesta neutraliza a irregularidade da ação ou omissão.

O senso comum, por vezes, induz à neutralização do ato desonesto: “essa prática é comum, todo mundo faz, isso não me torna um corrupto”. A reiteração das práticas desonestas faz como que o cérebro se acostume e não reaja aos mecanismos de integridade. O desonesto passa a ser comum, o que por sua vez, gera a sensação de impunidade, fundamental na tomada de decisão desonesta: “até aqui eu me permito ir, pois a chance de ser punido é menor”.

A deflagração dos casos de corrupção na gestão pública brasileira nos últimos anos gerou uma percepção desse processo em níveis nunca atingidos e a descrença no serviço público desencadeia outro mecanismo neutralizador da conduta desonesta, onde “apropriar-me dos bens de um Estado corrupto seria justo na medida em que se promova a contrapartida daquilo que o Estado desonestamente rouba de mim”.

Esta distorção deve-se ao também ao conceito de que o poder estatal é uno na responsabilidade dos atos desonestos, na negação dos mecanismos de reação e defesa social, onde o poder emana das relações de poder, as quais são praticadas em todos os setores sociais. “Ademais, a visão de que o poder está jungido a uma propriedade do Estado, às instituições e, sobretudo, às classes mais abastadas perfaz uma visão míope do poder” (DIAS; SORRILHA, 2018, p. 185).

Deste modo a reiteração, a recompensa e a impunidade dos atos desonestos diminuem a reação emocional negativa, e reafirmam, portanto, o aumento nos impactos dos pequenos desvios na órbita previdenciária. “A memória de uma situação sentida faz com que, conscientemente ou não, evitemos acontecimentos associados com sentimentos negativos e procuremos situações que possam causar sentimentos positivos” (DAMÁSIO, 2004, p. 191).

Intensificar o controle das fraudes para diminuir as reiterações e as recompensas é importante no processo de direcionamento da tomada de decisão. A conscientização da responsabilidade que o contribuinte, beneficiário do serviço previdenciário, possui perante a aplicação dos gastos públicos é fundamental e configura a exigibilidade de sua obrigação solidária:

[...] a cooperação, diversamente do comportamento individual, não aparece naturalmente na sociedade. Não há nessa afirmação qualquer concepção hobbesiana da natureza humana, mais simplesmente o reconhecimento de que existem condicionantes sociais a dificultar seu comportamento. Essa condicionante é, basicamente, o receio do comportamento estratégico da contraparte. Se assim é – e essa parece ser uma presunção no mínimo razoável –, então, basta ao Direito criar as condições para que desapareça esse receio para que a cooperação encontre campo fértil. (SALOMÃO FILHO, 2008, p. 100).

Reafirmar os padrões de honestidade implica na diminuição dos atos desonestos na medida em que causam impacto na tomada de decisão. Cumpre aos órgãos públicos estabelecer estratégias de atenção aos padrões para a honestidade. Na SPPREV esses recursos são frequentemente utilizados, observamos v.g. a informação constante do formulário de “estado civil e união estável” fornecido pela autarquia:

Tenho ciência do dever de informar imediatamente e por escrito qualquer modificação da condição pessoal à autarquia, ou seja, que tenho obrigação de comunicar toda e qualquer alteração superveniente sobre meu estado civil, incluindo o estabelecimento de união estável, sob pena de medidas legais e penais cabíveis. (SÃO PAULO PREVIDÊNCIA, 2018c, p. 1)

O conceito de ato desonesto do indivíduo e da sociedade sofrem frequentes modificações e se atualizam constantemente e a sensação de lucro nesse caso pode ou não afetar o autoconceito de honestidade e levar à tomada de decisão. Das transformações sociais ocorridas nos últimos anos que surgiram com o processo de expansão tecnológica, surgem renovadas práticas pré-estabelecidas na economia, no trabalho, no direito e em demais áreas afetadas. (PAYÃO, 2016, p.40).

Por esta razão torna-se cada vez mais importante compreender a neurociência na prevenção de fraudes e na efetividade da gestão pública. Compreender o ser humano simultaneamente como um ser biológico, psicológico e sociocultural: somos objetos físicos (corpo e cérebro) dos quais as mentes emergem; e de algum modo, de nossas mentes se formam as normas de conduta (morais e jurídicas), as sociedades e as culturas. (FERNANDEZ; FERNANDEZ, 2008, p. 10).

A análise geral, ainda que estimada dos pequenos desvios previdenciários, torna evidente seu impacto no sistema financeiro previdenciário e compõe toda a trama que estrutura o processo de evolução cultural que passa o cidadão brasileiro na descoberta da importância do seu papel em uma sociedade justa e honesta.

Considerações finais

Foi apresentado que os pequenos desvios previdenciários tornam-se representativos na medida em que suas possibilidades ocorrem em inúmeros processos que cerceiam a concessão e a manutenção de benefícios previdenciários na SPPREV. A abrangência das possibilidades de incidência de fraude torna copiosa a soma dos pequenos desvios.

Para compreender o comportamento do usuário final que leva aos pequenos desvios na previdência, realizou-se um estudo teórico dedutivo embasado no princípio da desonestidade, apresentado na ótica da manutenção do autoconceito pela teoria dos autores Nina Mazar, On Amir e Dan Ariely (2008).

Compreender esses fenômenos neurais na perspectiva da ciência cognitiva tem se tornado um recurso eficaz no controle jurídico e social dos atos de ordem pública.

A integridade dos atos daqueles que utilizam o serviço público tem se revelado determinante no resultado da gestão governamental, razão pela qual o estudo comportamental do usuário final apresenta-se como potencial mecanismo de resistência à corrupção sistêmica nas instituições públicas brasileiras.

Na ótica da neurociência a teoria da manutenção dos atos desonestos explica os fenômenos comportamentais que levam o beneficiário a neutralizar seus mecanismos de defesa e cometer o ato desonesto. Frente aos aspectos jurídicos/previdenciários a ciência cognitiva revela-se um importante recurso no combate à corrupção e na busca pela integridade e justiça social do pagamento de pensão por morte.

Ao correlacionar os princípios que embasam a teoria da manutenção com os atos desonestos e os procedimentos administrativos previdenciários, restaram claras as possibilidades de desvios e sua magnitude para os cofres públicos. Por esta razão, ressalta-se a importância no implemento de políticas públicas que reafirmem a conduta ética do cidadão e sua participação efetiva na gestão pública.

Neste sentido, a reiteração, a recompensa e a impunidade dos atos desonestos diminuem a reação emocional negativa, e reafirmam, portanto, o aumento nos impactos dos pequenos desvios na órbita previdenciária.

Referências

BLASCO LAHOZ, José; LÓPEZ GANDÍA, Juan; MOMPALER CARRASCO, Maria A. *Curso de seguridad social: régimen general y prestaciones non contributivas*. 7. ed. Espanha: Tirant ló Blanch Libros, 2000..

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*: dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8213compilado.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. *Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*: Código Penal. Data. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Previdência Social. *Institucional: INSS cria gerência para intensificar combate às fraudes*. 2017. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/2017/11/institucional-inss-cria-gerencia-para-intensificar-combate-as-fraudes/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DARWICH, Rosângela Araújo. Razão e emoção: uma leitura analítico-comportamental de avanços recentes nas neurociências. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 10, n. 2, p. 215-222, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2018.

DIAS, Jefferson A.; SORRILHA, Rubia C. Biopolítica e o melhoramento genético: uma reflexão na sociedade biotecnológica. Salvador, *RBDA*, v. 13, n. 1, p. 149-189, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/26183/15864>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FERNADEZ, Atahualpa. FERNANDEZ, Marly. *Neuroética, Direito e Neurociência*. Curitiba: Juruá, 2008.

FOUCAULT, Paul Michel. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JOAQUIM, Rui Mateus. *O cérebro que aprendeu a mentir*. Araçatuba/SP: Editora Somos, 2012.

LAZZARI, João Batista. CASTRO, Carlos Alberto Pereira de. *Direito Previdenciário*. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

MAZAR, Nina.; AMIR, On.; ARIELY, Dan. The dishonesty of honest people: a theory of self-concept maintenance. *Journal of Marketing Research*, v. 45, n. 6, p. 633-644, 2008.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo: Medeiros, 2012.

MONTEIRO, Cátia da Conceição Matias. *Psicologia das motivações ajurídicas do sentenciar: da função à especialização*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

NEGRÃO, Célia Regina P. Lima; PONTELO, Juliana de Fátima. Os reflexos da Lei 12.846/2013, conhecida como Lei Anticorrupção, na Administração Pública. *Rev. De Est. de Dir. Postal da ECT*, v. 1, p. 22-40, 2015. Disponível em: <https://www.correios.com.br/sobre-os-correios/a-empresa/revista-de-estudo-de-direito-postal-da-ect/edicoes-anteriores/pdf/2015/2OSREFLEXOSDALEI_verso11_11_2015.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PAYÃO, Jordana Viana. Políticas públicas em tempos de crise. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE MESTRADO EM DIREITO UEL – UNIMAR, 7: *Anais...* [S.l]: [s.n], nov. 2016. p. 30-42. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestradoemdireito/pages/arquivos/ANAIS%20VII%20SEMINARIO%20INTERINSTITUCIONAL%20UEL-UNIMAR/ANAIS%20-%20GT%204-%20Direito%20Economia%20Globalizacao%20e%20Sustentabilidade.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

ROCHA, Daniel Machado da. BALTAZAR JUNIOR, José P. *Comentários à lei de benefícios da previdência social*. 15. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SALOMÃO FILHO, Calixto. *Regulação da atividade econômica: princípios e fundamentos jurídicos*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SANTOS, Mariza Ferreira. *Direito previdenciário esquematizado*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SÃO PAULO PREVIDÊNCIA. *[Pensões]*. Disponível em: <http://www.spprev.sp.gov.br/transparencia_pensao.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2018a.

_____. *Recadastramento*. Disponível em: <<http://www.spprev.sp.gov.br/recadpensio.aspx>>. Acesso em: 27 jul. 2018b.

_____. *Declaração de estado civil e união estável*. Disponível em: <http://www.spprev.sp.gov.br/loadfile.ashx?documento=173&tipo_form=1&tipo=applicati on/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018c.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar número 1.012, de 05 de julho de 2007: altera a Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978; a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968; a Lei Complementar nº 207, de 5 de janeiro de 1979 e dá providências correlatas*. 2007. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1012-05.07.2007.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018c.

SEGUNDO, Agamenon da Costa Melo. *Determinantes da fraude financeira: a relação entre os aspectos de racionalidade e a desonestidade*. 2016. 61 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)—Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.