
Momentum

Revista Técnico-Científica do Centro Universitário UNIFAAT
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Vol. 20 - Nº 20 - 2022

Momentum: Revista Técnico-científica do Centro Universitário UNIFAAT: multidisciplinar., v.
20, n.
20 (2022), Atibaia, SP, Brasil.
Anual – ISSN eletrônico 2764-0027

1. Pesquisa 2. Iniciação científica 3. Interdisciplinar

CDD 378.007

Ficha elaborada por Valéria Matias da Silva Rueda - CRB8 9269

Equipe Editorial

EDITORES

Micheli Kowalczyk Machado, Centro Universitário UNIFAAT

João Luiz de Moraes Hoefel, Centro Universitário UNIFAAT

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Almerinda Antonia Barbosa Fadini, IFSP - Instituto Federal de São Paulo. Campos Salto.

Antonio Alves de Almeida, CAMI- Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (SP).

Carlos Nabil Ghobril, USP e Instituto de Economia Agrícola - SP.

João Hilton Sayeg de Siqueira, PUC-SP.

Miguel Henrique Russo, UNICID.

Milton Farina, USCS.

Mucio Whitaker, USCS

Pedro Sergio Fadini, UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

Roberta Gurgel Azzi, UNICAMP.

Sérgio Ricardo Lourenço, Universidade Federal do ABC.

Sonia Regina da Cal Seixas, NEPAM/UNICAMP.

CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL

Alcino José Biazon Filho, Centro Universitário UNIFAAT.

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner, Centro Universitário UNIFAAT.

Cristiano Pereira de Moraes Garcia, Centro Universitário UNIFAAT.

Dirce Sanches Rodrigues, Centro Universitário UNIFAAT.

Flavia Amaral Rezende, Centro Universitário UNIFAAT.

Gilvan Elias Pereira, Centro Universitário UNIFAAT.

Giuliano Tosin, Centro Universitário UNIFAAT.

Hercules Brasil Vernalha, Centro Universitário UNIFAAT.

Hilda Maria Cordeiro Barroso Braga, Centro Universitário UNIFAAT.

Marli Amélia Lucas de Oliveira, IFSUDESTEMG, Campus Barbacena.

Orivaldo Leme Biagi, Centro Universitário UNIFAAT.

Paula Costa de Andrada, Centro Universitário UNIFAAT.

Paulo Artur Malvasi, Centro Universitário UNIFAAT.

Tácito Carderelli da Silveira, Centro Universitário UNIFAAT.

Valquiria Aparecida Cintra Tricoli, Centro Universitário UNIFAAT.

REVISÃO

Maria Carolina Ruas Vernalha

SUMÁRIO

Editorial

..... 06

ARTIGOS

O ERRO NA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Milagre Alberto Selemene; Almeida Meque gomundanhe, Geraldo Alfredo Gueze

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-342>..... 10

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EXAME ESCOLAR APLICADO EM MOÇAMBIQUE: CASO DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA 10ª CLASSE

Almeida Meque Gomundanhe; Agostinho Rosário Teimoso

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-347>..... 26

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: UMA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE BARBACENA

Marli Amélia Lucas de Oliveira; Maria de Lourdes de Assis Santos; Deise da Silva Carvalho; Krisnan Ketrin Pereira; André Lucas Pereira

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-404>..... 37

A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CLÍNICA PSICANALÍTICA WINNICOTTIANA: UMA REVISÃO TEÓRICA

Bianca Gonçalves Vilas Bôas; Marcela Cavallari Augusto

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-366>..... 51

PSICANÁLISE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Vivian Guimarães Carvalho; Rafael da Nova Favarin

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-359>..... 64

A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL PERIFÉRICA NO CONTEXTO DO FUNK BRASILEIRO

Saulo Ramos Furquim; Fernando de Oliveira Osco; Samila Figueredo Lopes; Luiza Reis Cunha

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-361>..... 85

O GOLPE MILITAR DE 1964 PELAS PÁGINAS DO JORNAL O ATIBAIENSE

Beatriz Neves; Giuliano Tosin; Lara Letícia Massanéia

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-405>..... 107

MARKETING VERDE COMO DIFERENCIAL COMPETITIVO NAS ORGANIZAÇÕES

José Vandson Teixeira Araujo; João Luiz de Moraes Hoefel

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-345>..... 121

ESTRATÉGIA DE FISCALIZAÇÃO E GESTÃO DA CONFORMIDADE REGULATÓRIA NO SETOR ELÉTRICO

Kleber Hashimoto; Denis Antonelli

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-363>..... 143

LUTO EM TEMPOS DE COVID-19 À LUZ DA PSICANÁLISE

Vitória Elena de Lima Faria; Marcela Cavallari Augusto

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-358>..... 158

PERCEPÇÕES SOCIAIS SOBRE O USO DE MÁSCARAS CONTRA A COVID-19 NA UNIROVUMA – EXTENSÃO DE NIASSA – MOÇAMBIQUE

Francisco Gonçalves Nhachungue; Alice C. Binda Freia; Edgar Luís Arinde

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-357>..... 173

*MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES NA GESTÃO DA
RESERVA ESPECIAL DO NIASSA*

Francisco Gonçalves Nhachungue

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-368>..... **195**

ENSAIO

A CRISE DA ESCOLA TRADICIONAL: REVISITANDO JUAN TEDESCO

Gilvan Elias Pereira

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-362>..... **214**

EDITORIAL

Anunciamos a publicação de outro número da Revista *Momentum*, do Centro Universitário UNIFAAT.

Gostaríamos inicialmente de agradecer ao Fotógrafo Valdemar Jonasse autor da imagem de capa desta edição, intitulada “**Biodiversidade da Reserva Especial do Niassa**” (2022).

A Revista *Momentum* número 20, 2022 inicia com o artigo “*O ERRO NA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL*” de Milagre Alberto Selemane; Almeida Meque Gomundanhe e Geraldo Alfredo Gueze que teve como objetivo analisar, através de um estudo de caso, as concepções que os professores de Química do Ensino Secundário da cidade de Lichinga, Moçambique, têm sobre o erro na aprendizagem desta disciplina. Pelos resultados obtidos, os autores constataram que os alunos cometem erros procedimentais ligados a sistematização e articulação de códigos e regras da linguagem química e que de um modo geral, os professores apresentam uma concepção de erro desvinculada do saber que o aluno detém. Constatam, também, que o erro pode ser utilizado como instrumento para identificação de lacunas de aprendizagem e para reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Já o artigo, “*ANÁLISE DE POLÍTICA DE EXAME DE MOÇAMBIQUE: CASO DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA 10ª CLASSE*” de Agostinho Rosário Teimoso e Almeida Meque Gomundanhe teve como objetivo, através de uma pesquisa qualitativa e de análise documental, analisar a política de exame da 10ª classe implementada em Moçambique. Os documentos analisados foram o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta do exame da 1ª época, do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019 da disciplina de Química da 10ª classe de uma das escolas secundárias que se localiza no distrito de Mandimba, Província de Niassa, Moçambique. Os resultados evidenciaram que há uma maior valorização das notas obtidas no exame, demonstram que um maior número de alunos têm obtidos no exame notas baixas comparando com as notas de frequência, o que tem ocasionado maior taxa de reprovação.

“*OFICINAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: UMA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE BARBACENA*” de Marli Amélia Lucas de Oliveira, Maria de Lourdes de Assis Santos, Deise da Silva Carvalho, Krisnan Ketrin Pereira e André Lucas Pereira é um relato de experiência de um projeto de extensão que teve por objetivo geral realizar oficinas pedagógicas por meio do *Google Meet* com os professores da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG- *campus* Barbacena tendo como tema a educação inclusiva como direito humano. O projeto foi desenvolvido em parceria com professores e profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e foram realizadas dez oficinas *on-line*, com duração de uma hora, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2021. A realização de oficinas pedagógicas teve papel fundamental para a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura e para a formação continuada de professores das escolas públicas, ampliou o interesse e o conhecimento sobre o tema em questão e pretendeu contribuir para ações que tenham como pressuposto a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola pública seja de fato inclusiva.

Em “*A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CLÍNICA PSICANALÍTICA WINNICOTTIANA: UMA REVISÃO TEÓRICA*” de Bianca Gonçalves Vilas Bôas e Marcela Cavallari Augusto são analisados, por meio da pesquisa bibliográfica, o significado e a função do brincar na teoria psicanalítica winnicottiana, bem como a relevância do brincar para a constituição do indivíduo na perspectiva do autor. Assim, os autores verificam que o brincar é uma técnica interventiva de grande contribuição para o processo psicoterapêutico, tendo em vista que é o meio natural de expressão da criança, além de contribuir para que se compreenda melhor a subjetividade da criança e do adulto e concluem que o brincar possibilita a origem da criatividade do indivíduo, refletindo no modo em que opera em suas relações grupais e nas suas experiências culturais.

O artigo “*PSICANÁLISE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR*” de Vivian Guimarães Carvalho e Rafael da Nova Favarin teve como objetivo, através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e de orientação psicanalítica, investigar como a psicanálise pode contribuir com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Os autores procuraram compreender o histórico do TEA como uma nosologia médica e, especialmente, psicanalítica, além de descrever conceitos oriundos da clínica psicanalítica e sua contribuição para a emergência do sujeito em crianças com TEA. Como resultados, observaram que atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito, parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA e dentro do campo psicanalítico, assume-se a escola como um ambiente privilegiado. Os autores concluem que a emergência do sujeito se daria através da linguagem e da cultura, com importante participação do ambiente escolar.

“*A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL PERIFÉRICA NO CONTEXTO DO FUNK BRASILEIRO*” de Saulo Ramos Furquim, Fernando de Oliveira Osco, Samila Figueredo Lopes e Luiza Reis Cunha analisa a criminalização cultural periférica sofrida pelo estilo musical do funk brasileiro, objetiva esclarecer como esta criminalização se desenvolveu, explora a história de tal gênero, e busca explicar a teoria do etiquetamento social à luz da música periférica. Aborda também a música como um instrumento de conscientização, assim como medidas alternativas à criminalização e suas repercussões.

“*O GOLPE MILITAR DE 1964 PELAS PÁGINAS DO JORNAL O ATIBAIENSE*” de Beatriz Neves, Giuliano Tosin e Lara Letícia Massanéia analisa O Atibaiense, fundado em 1901, um dos jornais mais antigos do interior do estado de São Paulo, e um dos poucos da época que ainda existem. Assim como a grande maioria da imprensa brasileira, O Atibaiense apoiou deliberadamente o golpe militar de 1964, que era saudado pelos jornais como uma “revolução” pacificadora e indispensável à manutenção da ordem no país. O artigo apresenta como o veículo de imprensa em questão manifestou sua opinião política na ocasião, abordando em suas edições assuntos como comunismo, fé cristã, família, capital privado e a necessidade da renúncia do presidente João Goulart.

“*MARKETING VERDE COMO DIFERENCIAL COMPETITIVO NAS ORGANIZAÇÕES*” de José Vandson Teixeira Araújo e João Luiz de Moraes Hoefel teve como objetivo evidenciar, através de uma pesquisa bibliográfica exploratória, o Marketing Verde como um agente no diferencial competitivo entre organizações e que as práticas de Marketing Verde podem

colaborar com a diminuição dos impactos ambientais oriundos da venda de produtos não sustentáveis. Os autores ressaltam que a utilização do Marketing Verde, em todo Ciclo de Vida do Produto, pode trazer lucros maiores em consonância com a percepção positiva do consumidor e novas formas de diminuição do custo tanto de produção, quanto logístico.

O artigo “*ESTRATÉGIA DE FISCALIZAÇÃO E GESTÃO DA CONFORMIDADE REGULATÓRIA NO SETOR ELÉTRICO*” de Kleber Hashimoto e Denis Antonelli, apresenta contribuições ao processo de gestão da conformidade regulatória e da prática fiscalizatória do setor elétrico no Brasil à luz da legislação setorial. Os processos analisados foram avaliados, de forma inovadora, por meio de simulações de fiscalização, destacando os seguintes temas: qualidade do serviço, tratamento das reclamações, acesso e faturamento da geração distribuída e plano de resultados, e são indicados alguns pontos de aperfeiçoamento na regulação setorial, assim como na estratégia da gestão da conformidade e na prática da fiscalização.

No artigo “*LUTO EM TEMPOS DE COVID-19 À LUZ DA PSICANÁLISE*” de FARIA, Vitória Elena de Lima Faria e Marcela Cavallari Augusto o objetivo foi, através de uma pesquisa bibliográfica, apresentar o conceito do luto através de um olhar psicanalítico, assim como os percalços deste processo frente a pandemia de covid-19 e compreender os caminhos apontados pela psicanálise sobre o processo de luto. O número de mortes causadas pela Covid-19 fez com que as pessoas entrassem coletivamente em contato com a morte e suas facetas, desde a dor da perda, até o próprio medo de morrer. A psicanálise oferece no processo terapêutico as possibilidades para que o trabalho de luto aconteça, já que este é um processo de transformação que oferece sentido à perda e modos de compreensão e aceitação da morte.

O artigo “*PERCEPÇÕES SOCIAIS SOBRE O USO DE MÁSCARAS CONTRA A COVID-19 NA UNIROVUMA- EXTENSÃO DE NIASSA-MOÇAMBIQUE*” de Francisco Gonçalves Nhachungue, Alice C. Binda Freia e Edgar Luís Arinde teve como objetivo verificar, através de uma abordagem quali-quantitativa, a percepção da comunidade universitária da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, com relação a aquisição, uso e descarte das máscaras de proteção contra o vírus SARS-COV-2. A pesquisa verificou que o poder de aquisição e uso de determinado tipo de máscara relaciona-se à ocupação profissional, entre os docentes, funcionários e estudantes, bem como à sua acessibilidade e a possibilidade de reutilização. Os autores concluem existir a necessidade da observância do tempo de permanência com a mesma máscara, de modo a descartá-la ou reutilizá-la adequadamente, contribuindo assim na redução dos riscos de disseminação do vírus bem como da poluição ambiental.

O artigo “*MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES NA GESTÃO DA RESERVA ESPECIAL DO NIASSA*” de Francisco Gonçalves Nhachungue buscou perceber os mecanismos adotados na Reserva Especial do Niassa, distrito de Mecula, Moçambique, visando a participação comunitária no processo de gestão dos recursos naturais, e em especial caracterizar os mecanismos de participação comunitária na gestão de recursos naturais em áreas de conservação da biodiversidade; descrever os conhecimentos das comunidades locais sobre os mecanismos da sua participação na gestão dos recursos naturais e sugerir medidas de garantia do desempenho dos mecanismos de participação das comunidades locais. Os resultados mostram que as comunidades participam na gestão através da sua inserção em comitês locais

de gestão dos recursos naturais e os autores concluem que o funcionamento desses órgãos comunitários enfrenta grandes desafios para a sua eficiência e eficácia.

No ensaio “*A CRISE DA ESCOLA TRADICIONAL: REVISITANDO JUAN TEDESCO*” de Gilvan Elias Pereira, o autor teve como objetivo retomar reflexões propostas pelo sociólogo argentino Juan Carlos Tedesco em seu livro “O novo pacto educativo”, em particular no capítulo 2 - “A crise do sistema tradicional”, trazendo algumas de suas ideias para o cenário atual, com destaque para a questão da quebra do monopólio da escola enquanto agência de saber e da questão referente ao déficit de socialização vivido pela sociedade atual em face das dificuldades de agentes socializadores, em especial a escola e a família, diante de uma realidade de incertezas e abundância de tecnologias de conhecimento e interação social.

Gostaríamos de agradecer uma vez mais pela colaboração para que esta edição da revista fosse concluída, e esperamos continuar, no próximo ano, com a publicação de trabalhos científicos em diversas áreas, que permitem a difusão do conhecimento e da ciência, itens básicos e fundamentais para o desenvolvimento humano.

Boa Leitura,

Micheli Kowalczuk Machado e João Luiz de Moraes Hoefel (editores)

O ERRO NA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

SELEMANE, Milagre Alberto¹; GOMUNDANHE, Almeida Meque²; GUEZE, Geraldo Alfredo³.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-342>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções que os professores de Química têm sobre o erro na aprendizagem desta disciplina. Para o alcance deste objetivo, optou-se pelo estudo de caso com uma abordagem qualitativa e com suporte bibliográfico. Foi aplicado um questionário como técnica de recolha de dados a cinco professores de Química do Ensino Secundário da cidade de Lichinga. O tratamento e a análise de dados foram baseados na análise de conteúdo. Dos resultados obtidos, constatou-se que os alunos cometem erros procedimentais ligados à sistematização e articulação de códigos e regras da linguagem química. De um modo geral, os professores apresentam uma concepção de erro desvinculada do saber que o aluno detém. Identificado o erro, o protagonismo do professor ou a autonomia do aluno é usada como estratégia para a sua correção. Constatou-se, também, que o erro pode ser utilizado como instrumento de diagnóstico na identificação de lacunas de aprendizagem e como instrumento de planificação e reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Erro. Aprendizagem. Química.

ABSTRACT

This article aims to analyze the conceptions that Chemistry teachers have about the error in learning this subject. To achieve this objective, was chosen a case study with a qualitative approach and bibliographic support. As a data collection technique was applied a questionnaire to five secondary school chemistry teachers in the city of Lichinga. The data processing and analysis were based on content analysis. From the results obtained, it was found that students make procedural errors related to the systematization and articulation of codes and rules of chemical language. In general, teachers present a conception of error that is detached from the knowledge that the student has. Once the error is identified, the teacher's role or student autonomy is used as a strategy used to correct it. It was also found that the error can be used as a diagnostic tool in the identification of learning gaps and as an instrument for planning and reorientation of the teaching and learning process.

Keywords: Error. Learning. Chemistry.

¹ Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

² Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação e Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Docente na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, Departamento de Educação e Psicologia. Pesquisador no Núcleo de Pesquisa de Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE).

³ Doutor em Energia e Meio Ambiente e Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Docente na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa e pesquisador no Núcleo de Estudos em Ciência e Tecnologia (NECET).

INTRODUÇÃO

O processo de ensino de qualquer disciplina deve, geralmente, culminar com o processo de aprendizagem dos alunos. Mas o último processo pode ser viciado por erros que podem ser interpretados de uma forma inadequada pelos professores e, conseqüentemente, levar ao castigo do aluno, que se pode traduzir na atribuição de “uma nota baixa, ou a repetição do exercício da forma considerada correta. Em suma, deseja-se que os alunos sempre apresentem a resposta correta” (FOGAÇA, 2005, p. 58).

E na maioria das vezes, durante o processo de ensino e aprendizagem, os professores centralizam a sua atenção no aluno que consegue acertar em detrimento daquele que cometeu um determinado erro. E de uma forma recorrente, é muito comum nos dias de hoje ouvir um professor falando à turma que vão “chumbar de classe”, caso os alunos continuem a cometer erros durante a resolução de algum tipo de exercício. Neste caso, não se preocupam em identificar os motivos de ocorrência desses erros e, por conseguinte, corrigi-los, pois “se parte da ideia que o/a aluno/a erra na maioria das vezes porque não sabe e não sabe porque não prestou atenção na explicação do/a professor/a, daí a justificativa da punição” (NEVES, 2004, p. 1). Para Luckesi (1999, p. 48), esta “visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão” e induzindo os alunos a não participarem ativamente na construção de conhecimento, porque têm medo de errar e correrem o risco de serem humilhados diante dos seus colegas.

Mas, para reverter esta concepção, Hoffman (1993, p. 112) recomenda aos professores que procurem:

[...] inverter a hierarquia tradicional onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em questão.

Pelo exposto, pode-se depreender que o domínio do significado de erro na aprendizagem pode auxiliar o professor a investigar estratégias de ensino capazes de ajudar o aluno a corrigi-lo e, por via disso, garantir o estabelecimento de uma relação pedagógica assente na criação de condições que estimulem a maior aproximação entre os professores e alunos. Esta aproximação permitirá, de acordo com Laita (2015), que haja uma comunicação efetiva e os alunos se sintam acarinhados e à vontade perante os seus professores e os seus colegas e, deste modo, se garanta o alcance dos objetivos pedagógicos.

É neste sentido que surge o presente artigo, intitulado “O erro na aprendizagem de Química: concepção dos professores de Química do Ensino Secundário Geral”, com o intuito

de analisar as concepções que os professores da disciplina de Química do 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral de Lichinga têm sobre o erro na aprendizagem da disciplina de Química. Especificamente, este estudo visa a: (a) identificar os tipos de erros cometidos pelos alunos na disciplina de Química; (b) descrever as concepções que os professores têm sobre erro de aprendizagem; (c) descrever as estratégias de superação do erro adotadas pelos professores da disciplina de Química; (d) descobrir como se processa a correção do erro de aprendizagem na sala de aula; (e) identificar a influência do erro na relação pedagógica; e f) descrever a utilidade do erro no processo de ensino e aprendizagem.

Para o alcance dos objetivos definidos foi utilizado o estudo de caso, associado à abordagem qualitativa e suportado pela pesquisa bibliográfica. Para o processo de recolha de dados foi utilizada a técnica de questionário aplicado a cinco professores. Deste número, três são do 1º ciclo e os restantes são do 2º ciclo da Escola Secundária de Lichinga.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Organização curricular do Secundário Geral

Em Moçambique, o Ensino Secundário Geral está organizado em ciclos que, de acordo com o INSTITUTO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE)/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MOÇAMBIQUE, 2008, p. 24), são “unidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas”. O 1º ciclo é constituído por três classes, nomeadamente 8ª; 9ª e 10ª classe. O 2º ciclo é constituído por duas classes, que são 11ª e 12ª classes (MOÇAMBIQUE, INDE/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007).

Em cada ciclo de aprendizagem, os alunos têm cometido erros de diversas naturezas que merecem a atenção do professor.

Mas o que é erro? O erro refere-se a desvio de uma conduta considerada correta (LUCKESI, 1999). Assim, o erro é desvio de um padrão pré-estabelecido. Neste caso, “sem padrão, não há erro” (LUCKESI, 1999, p. 54). Por outra:

[...] o erro pode ocorrer apenas frente à manifestação de determinado conteúdo, uma vez que já se tenha o padrão do conhecimento, das habilidades ou das soluções a serem ensinadas. Quando um aluno, em uma prova ou em uma prática, manifesta não ter adquirido determinado conhecimento ou habilidade, por meio de uma conduta que não condiz com o padrão existente, então podemos dizer que ele errou. Cometeu um erro em relação ao padrão (CARRIJO; MENDES, 2017, p. 128).

Na instituição de ensino, o erro está associado a um determinado tipo de avaliação que o professor faz em torno dos trabalhos dos alunos em termos de certo/errado (ABRAHÃO, 2007). Isto deve-se ao fato de o professor já possuir um “padrão de conhecimento, das

habilidades ou das soluções a serem aprendidas” (LUCKESI, 1999, p. 56). Entretanto, é importante que o professor mude a forma de conceber o erro, passando a considerá-lo como uma “forma provisória de saber” (FREIRE, 1995, p. 71 apud ABRAHÃO, 2007, p. 2007). Cury (2008, p. 11) partilha desta posição afirmando que “erros são hipóteses legítimas baseadas em concepções e crenças adquiridas ao longo da vida escolar”. Por isso, “precisam ser discutidos e não apenas uma resposta incorreta, algo falso a ser corrigido. Esses erros são comumente observados no cotidiano da aprendizagem escolar” (CORREIA, 2010, p. 173). Para Davis (1991, p. 202), o aluno comete erro porque:

- a) Possui uma estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal. Supõe-se, neste caso, que o aluno já dispõe do conjunto de esquemas, do “saber-fazer”, que é necessário para a obtenção de sucesso. Esse tipo de erro não se refere, assim, à construção de conhecimentos e, simplesmente, ao emprego ou aprimoramento dos conhecimentos já construídos [...] São erros de sistematização do código escrito, de distração, de falta de treino ou repetição.
- b) A estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa: existem contradições entre as hipóteses construídas pelo próprio sujeito que implicam tanto uma dificuldade para compreender a questão quanto, e naturalmente, para selecionar uma estratégia de ação. Infere-se, neste caso, que a situação-problema não foi resolvida de modo adequado em razão de o aluno não dispor, ainda, de todos os esquemas de ação requeridos para tal, visto que existem lacunas em sua estrutura de pensamento que lhe dificultam a assimilação dos dados disponíveis. Neste caso, o aluno encontra-se “desequilibrado”, uma vez que a situação-problema é percebida como geradora de perturbações em sua forma de pensar. Desta maneira, sem um entendimento claro do que lhe cabe realizar e, portanto, sem elementos necessários para optar por um determinado curso de ação, só resta, ao aluno, proceder por tentativa e erro, fazendo correções em suas estratégias, em função dos êxitos ou fracassos da ação efetivamente realizada. Trata-se, agora sim, de “erros construtivos”, na medida em que o aluno modifica, neste processo, não só suas ações como e, sobretudo, sua forma de conceber o problema. Neste sentido, tais erros são construtivos porque sinalizam a formação de novas estruturas, a gênese de novas construções cognitivas. A fonte dos erros reside, nestes casos, em desequilíbrios na forma de atuar do mecanismo de assimilação dos esquemas de ação.
- c) Não possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado. Este é o caso em que o aluno se depara com os limites da estrutura cognitiva, ou seja, com erros sistemáticos, dado que sem entendimento da tarefa não há como selecionar procedimentos de ação adequados à realização da mesma.

Assim, conforme Silva (2008, p. 100), o erro pode ser classificado em construtivo e sistemático. Para este autor:

O primeiro surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem (SILVA, 2008, p. 100).

Como pode-se notar, o erro construtivo permite a reconstrução e desenvolvimento de conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem significativa, que se

“processa quando um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos são os pontos de ancoragem para a aprendizagem” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 117).

Em suma, o erro indicia que o aluno ainda não aprendeu o que lhe foi ensinado e, igualmente, o professor ainda não identificou uma boa estratégia de ensino para fazê-lo aprender. Daí que o professor “passa a fazer parte do processo e ainda, comprometendo-se em tornar o ‘vir a ser’ possível, em desafios que favoreçam sua descoberta do mundo” (HOFFMANN, 1993, p. 115). Ou seja, a correção do erro de aprendizagem deve ser da preocupação do professor e do aluno para que se garanta o avanço das novas aprendizagens.

De acordo com Casávola (*apud* ROSSO; BERTI, 2010, p. 1008), o erro envolve três enfoques:

- a) enfoque epistemológico, pois o erro pressupõe concepções sobre a adaptação do conhecimento à realidade e a sua constituição; b) enfoque psicológico, uma vez que se refere ao significado das ações envolvidas, à interpretação das correções e a valorização dada ao erro e ao conhecimento matemático pelos alunos; c) enfoque pedagógico, relacionado a atitudes assumidas pelo docente diante do erro e das estratégias usadas para superá-los.

Pelo exposto, pode-se afirmar que os erros têm origem epistemológica, psicológica e didático-pedagógica. O erro de origem epistemológica resulta do fato de o conhecimento que se pretende construir não estar relacionado com o dia a dia do aluno. Ou seja, este erro ocorre devido ao fato de o conhecimento estar desligado da realidade do aluno e, por via disso, não corresponde ao problema encarado pelo aluno no seu dia a dia na comunidade em que se encontra inserido. E isso frustra o aluno, tornando-o, assim, incapaz de acolher a correção feita pelo professor e o induz a cometer erro sistemático e, por conseguinte, a obter um insucesso escolar que se caracteriza pela “ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando” (LUCKESI, 1999, p. 54). O erro de origem didático-pedagógica deve-se à falta do estabelecimento da relação entre os objetivos pedagógicos, conteúdos e os métodos e estratégias de ensino. Em suma, os três enfoques de erro estão interligados e constituem, igualmente, as causas da origem de erros.

1.2 O uso do erro como ferramenta pedagógica

O erro pode ser usado como uma ferramenta importantíssima na construção partilhada de conhecimento entre o professor e o aluno. Deste modo, o erro pode ser usado como “fonte de virtude ou de crescimento” (LUCKESI, 1999, p. 57). Para o efeito, é necessário que o professor desenvolva uma “ação específica a partir da lógica identificada através de

investigação detalhada da situação” (VINOCUR, 1998, p. 98 *apud* FURTADO, 2016, p. 5). Ademais, é fundamental uma “efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?)” (LUCKESI, 1999, p. 57), com vista a reorientar o processo de ensino e aprendizagem através de adoção de novas estratégias de ensino. Dito isto, pode-se afirmar que o professor não deve encarar o erro como:

fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nesta reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 1999, p. 58).

Nesta perspectiva, no processo de construção de conhecimento dos alunos é importante que “os erros sejam considerados como degraus para futuros acertos. Isto porque estes erros estão indicando o que o aluno está pensando e é nisso que o professor deve deter-se: no pensar do aluno a fim de compreendê-lo e assim poder desafiá-lo a encontrar outras respostas” (ABRAHÃO, 2007, p. 190). Por isso, de acordo com Miranda (2011, p. 7), os erros em qualquer disciplina contribuem para:

- a) Diagnosticar dificuldades de aprendizagem, em termos quantitativos, na relação entre o domínio de conhecimento objetivado pelo professor e o domínio demonstrado pelos alunos, sublinhando em cada erro o que já sabem e o que “falta” em relação ao preestabelecido;
- b) Revelar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo-se em vista que cada conteúdo e grau de dificuldade a este relacionado possuem ligação com nossas estruturas psicológicas;
- c) Evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem individual do aluno;
- d) Indicar como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem na turma;
- e) Revelar indícios de obstáculos didáticos ao se evidenciar que determinados procedimentos ou resultados são comuns em uma ou mais turmas, embora não seja o esperado; contribuindo para a tomada de decisão sobre a escolha metodológica;
- f) Abrir espaço para a reflexão docente quanto aos seus próprios erros e obstáculos, bem como a influência dos mesmos na formação dos erros e obstáculos didáticos dos alunos.

Neste contexto, o erro está vinculado à avaliação que permite ao professor identificar os erros e as suas causas para, deste modo, garantir a inclusão dos alunos nas suas aprendizagens. Essa prática exige que o professor analise cada tipo de erro.

1.3 Da análise à correção do erro

Todo e qualquer tipo de erro cometido por aluno deve ser corrigido de modo a não voltar a cometê-lo. Para tal, os “erros precisam ser compreendidos para serem superados” (CORREIA, 2010, p. 173) pelos principais atores do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de correção deve ser antecedido pela análise de respostas dadas pelos alunos numa atividade pedagógica. Na ótica de Cury (2008, p. 13), a análise de resposta constitui “uma metodologia de pesquisa, metodologia de ensino, se for empregada em sala de aula” e, conseqüentemente, “trampolim para a aprendizagem” (BORASI, 1985 *apud* CURY, 2008, p. 13). Ou seja:

A análise de erros é uma abordagem de pesquisa com fundamentações teóricas variadas, objetivos distintos e participação de todos os níveis de ensino nas amostras, mas também é uma metodologia de ensino, podendo ser empregada quando se deteta dificuldades na aprendizagem dos alunos e se quer explorá-las em sala de aula (CURY, 2007, p. 91 *apud* CORREIA, 2010, p. 172).

Para o efeito, recomenda-se que antes de se avançar com a correção do erro, o professor parta primeiro “dos erros detetados e levando os alunos a questionar suas respostas, para construir o próprio conhecimento” (CURY, 2008, p. 13) e, por conseguinte, uma aprendizagem significativa.

Na ótica de Bruner *apud* Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 119), para que a aprendizagem seja significativa é melhor que o professor utilize o método da descoberta “como método básico do trabalho educacional. O aprendiz tem plenas condições de percorrer o caminho de descoberta científica, investigando, fazendo perguntas, experimentando e descobrindo”. Neste contexto, “o erro deve ser instrutivo. O professor deverá reconstruir com o aprendiz o caminho de seu raciocínio, para encontrar o momento do erro e, a partir daí, reconduzi-lo ao raciocínio correto” (BRUNER *apud* BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 119) e, desta forma, à sua autonomia na aprendizagem.

Para o professor, a correção pode significar o momento de castigar o aluno, pelo fato de esta, “longe de ser, para o professor, um momento como os outros do processo didático, vivido com igual serenidade, aparece como a prova por excelência, da qual se livra ou da qual, pelo contrário, faz uma pequena crucificação que reaparece regularmente” (CHEVALLARD; FELDMANN, 1986, p. 71 *apud* CURY, 2008). Para que tal não aconteça, é importante que “quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática” (LUCKESI, 1999, p. 57). Por outra, a análise dos erros envolve as seguintes fases: diálogo entre o professor e aluno; verificação do erro; identificação da origem do erro; reorientação do entendimento do erro e a sua prática.

2 METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos definidos, recorreu-se ao estudo de caso, que permitiu estudar de uma forma profunda e exaustiva o objeto de estudo numa das escolas Secundárias Gerais da Cidade de Lichinga, de modo a obter um amplo conhecimento sobre ele (GIL, 2002; LUDKE; ANDRÉ, 1986). E quanto à abordagem, optou-se pela investigação qualitativa, que ajudou a compreender os significados que os professores que lecionam a disciplina de Química atribuem ao erro e, igualmente, permitiu obter uma “visão holística da realidade (ou problema) a investigar [...]” (AMADO, 2017, p. 43). Este tipo de investigação foi suportado pela pesquisa bibliográfica, que se realizou a partir de materiais que versam sobre o objeto em estudo. Para o processo de recolha de dados, foi utilizada a técnica de questionário, que foi aplicado a cinco professores. Deste número, três são do 1º ciclo (8ª; 9ª e 10ª classes) e os restantes são do 2º ciclo (11ª e 12ª classes) da Escola Secundária de Lichinga. Este instrumento foi constituído por seis perguntas abertas sobre as quais os professores puderam responder “livremente, usando linguagem própria e emitir opinião” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 69) e, também, permitiu obter “respostas mais precisas e mais rápidas” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 70).

Cabe salientar que, para melhor análise e discussão dos resultados, optou-se por categorizar e subcategorizar os dados. E para efeitos de preservação da identidade dos participantes, optou-se por codificar os seus nomes usando a letra “P” seguida de número (P8, P9... P12). A letra “P” significa professor, e os números indicam as classes em que ele leciona.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha de dados, seguiu-se com a fase de análise e discussão de resultados tomando em consideração uma única categoria designada por erro na concepção dos professores da disciplina de Química. Esta categoria originou as seguintes subcategorias: a) conceito de erro; b) tipos de erros cometidos pelos alunos na disciplina de Química; c) estratégia de superação de erro cometido pelo aluno; d) forma de correção do erro; e) influência do erro na relação pedagógica; f) utilidade do erro no processo de ensino e aprendizagem de Química.

a) Conceito de erro

Com o objetivo de obter dados sobre o aspecto, fez-se aos professores a seguinte pergunta: *para si, o que é erro no contexto da aprendizagem?* Desta pergunta emergiram as seguintes respostas:

P8: “Erro é a incapacidade que o aluno tem em resolver um problema”.

P₉: “Erro é ausência de conhecimento do aluno”.

P₁₀: “Erro é um elemento que indica ausência dos saberes na mente dos alunos”.

P₁₁: “Erro é um sinal de fracasso do aluno”.

P₁₂: “Erro é uma falha cometida por falta de conhecimento estudado”.

Os dados mostram que os professores atrelam o conceito de erro aos seguintes aspectos: incapacidade; ausência; fracasso e falha. Entretanto, esta forma de ver o erro não se alinha com a posição defendida por Cury (2008, p. 11), segundo a qual os “erros são hipóteses legítimas baseadas em concepções e crenças adquiridas ao longo da vida escolar”. Esta posição também é partilhada por Freire (1995, p. 71 *apud* ABRAHÃO, 2007, p. 2007) ao afirmar que os erros são a “forma provisória de saber” e “precisam ser discutidos e não apenas uma resposta incorreta, algo falso a ser corrigido” (CORREIA, 2010, p. 173), pois “estes erros estão indicando o que o aluno está pensando e é nisso que o professor deve deter-se: no pensar do aluno a fim de compreendê-lo e assim poder desafiá-lo a encontrar outras respostas” (ABRAHÃO, 2007, p. 190).

Assim, os erros cometidos pelos alunos não podem ser sinônimos de falta, incapacidade, fracasso ou insucesso escolar e de falta ou ausência de conhecimento ou mesmo incapacidade de construí-lo; mas sim, devem ser vistos como um conhecimento ou saber não sistematizado e que precisa da ajuda do professor para a sua reconstrução. Portanto, a concepção que se constrói à volta do conceito determina em grande medida as ações subsequentes a serem tomadas.

b) Tipos de erros cometidos pelos alunos na disciplina de Química

Procurando saber sobre o tipo de erro cometido pelos alunos na disciplina de Química, os professores relataram o seguinte:

P₈: “A maioria dos alunos cometem erros ligados com os métodos de separação de misturas, acerto de equações das reações químicas”.

P₉: “Os alunos não conseguem relacionar o símbolo químico e seu nome, também, não sabem enunciar as leis e postulados”.

P₁₀: “No início do primeiro trimestre, os alunos tinham problemas de caracterizar o carbono. E alguns não conseguem organizar e construir o seu conhecimento”.

P₁₁: “Os alunos têm dificuldade na construção de conhecimento sobre concentrações”.

P₁₂: “Os erros frequentemente cometidos pelos alunos estão relacionados com a falta de organização dos dados na resolução de um problema e de entendimento das regras para o cálculo de vários problemas”.

Pelos depoimentos acima, pode-se notar que os alunos, geralmente, cometem erro procedimental na realização de atividades pedagógicas relacionadas com a sistematização e

articulação de códigos e regras da linguagem química na disciplina de Química. O aluno comete este tipo de erro quando:

Possui uma estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal. Supõe-se, neste caso, que o aluno já dispõe do conjunto de esquemas, do “saber-fazer”, que é necessário para a obtenção de sucesso. Esse tipo de erro não se refere, assim, à construção de conhecimentos e, simplesmente, ao emprego ou aprimoramento dos conhecimentos já construídos. [...] são erros de sistematização do código escrito, de distração, de falta de treino ou repetição (DAVIS, 1991, p. 202).

Em resumo, a seleção não adequada de métodos e técnicas para resolver atividades pedagógicas relacionadas com a disciplina de Química pode constituir um obstáculo para o aluno chegar a um resultado desejado e, conseqüentemente, alcançar os objetivos definidos para uma determinada unidade didática ou aula. Erros desta natureza, embora possam ter causas diversificadas em cada aluno, chamam atenção ao professor na natureza das atividades que administra aos seus alunos, na linguagem usada e nas relações que se devem estabelecer ao longo da resolução da tarefa.

c) Estratégia de superação de erro cometido pelo aluno

Para fazer face ao tipo de erro referenciado na alínea anterior, os professores sugerem estratégias que podem-se ler nas falas abaixo:

P₈: “tenho dito ao aluno que a via que usou para a resolução do problema não está correta e mostro caminhos corretos que deve usar”.

P₉: “Mostro os caminhos certos que devem seguir para resolver os problemas e incentivo leituras constantes em tempo livre”.

P₁₀: “Encorajo o aluno a ler muito, indico ao aluno o seu erro e dou detalhes das formas corretas de resolver o caso ou problema”.

P₁₁: “Mostro tópicos que possam ajudar a ultrapassar o problema ou a questão e mando relacionar a falha com o correto”.

P₁₂: “Dou fichas contendo conteúdo que não se percebeu e posteriormente explico de novo com vista a ultrapassar o obstáculo do aluno”.

De uma forma geral, os depoimentos revelam que, para a superação do erro os professores incentivam os seus alunos a lerem sozinhos sobre os conteúdos cujas atividades relacionadas a eles não foram capazes de realizar. Esta prática faz com que os alunos descubram a origem do erro na resolução de um determinado problema de Química e, por via disso, dá-lhes autonomia de desenvolverem as suas aprendizagens de uma maneira significativa. Aliás, os professores adotam o método da descoberta

Como método básico do trabalho educacional. O aprendiz tem plenas condições de percorrer o caminho de descoberta científica, investigando, fazendo perguntas, experimentando e descobrindo. O professor deverá reconstruir com o aprendiz o caminho de seu raciocínio, para encontrar o momento do erro e, a partir daí,

reconduzi-lo ao raciocínio correto (BRUNER *apud* BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 119).

Neste sentido, a prática pedagógica adotada pelos professores garante que os alunos descubram a solução do problema relacionado com uma determinada atividade de Química e, deste maneira, possam construir o seu próprio conhecimento.

d) Forma de correção do erro

Os professores, quando questionados sobre as formas que adotam na correção dos erros cometidos pelos alunos, expressaram-se de seguinte modo:

P₈: “Mando prestar atenção, começo a explicar o que não resolveram com base em regras estabelecidas. Numa prova faço a correção geral com o aluno”.

P₉: “Mando o aluno prestar muita atenção, depois prossigo com a explicação necessária do conteúdo errado”.

P₁₁: “Digo ao aluno para sentar-se e explico-lhe no sentido de entender a aula ou problema não percebido”.

Os depoimentos acima revelam que, durante o processo de correção do erro relacionado com a disciplina de Química, os professores optam por disciplinar os seus alunos e tomam o protagonismo na correção do erro. Mas Luckesi (1999, p. 57) recomenda que “quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática”. O pensamento do Luckesi é seguido pelo professor 10 ao afirmar que, durante a correção do erro:

P₁₀: “Falo que não está certo e forço-lhes a pensar mais para que possam descobrir a falha deles, depois explico-lhes o que deveriam fazer”.

Ao se proceder desta forma, estimula-se o raciocínio do aluno de modo a chegar de uma forma autônoma à solução do problema que se pretende resolver.

O outro professor (P₁₂) corrige os erros cometidos pelos seus alunos depois de identificar as dificuldades. Assim, antes de se avançar com a correção do erro, é necessário que o professor parta “dos erros detectados e levando os alunos a questionar suas respostas, para construir o próprio conhecimento” (CURY, 2008, p. 13).

Em síntese, os alunos devem ser os principais atores no processo de correção dos seus erros e, por conseguinte, do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o professor deve-se colocar na posição de orientador e facilitador do processo.

e) Influência do erro na relação pedagógica

Os erros cometidos pelos alunos durante a realização de uma atividade pedagógica influenciam no estabelecimento da relação pedagógica, tal como pode-se ler nos depoimentos abaixo:

P₈: “[...] os alunos, quando chumbam de classe, sempre culpam o professor”.

P₉: “[...] acusação da instituição de ensino onde trabalho alegando que não domino a matéria e compromete a minha imagem”.

P₁₀: “[...] sou considerado como um indivíduo que não domina a matéria (...)”.

P₁₁: “Muitos problemas envolvendo situações desagradáveis, porque os alunos queixam-se diante dos seus pais e/ou encarregados de educação que foram injustiçados”.

P₁₂: “[...] pensam que estou a privar os meus educandos em prosseguir com os seus estudos”.

Os dados anteriores mostram que os erros cometidos pelos alunos quebram a relação professor-aluno, professor-pais e/ou encarregados de educação e a relação professor-instituição. A quebra destas relações reduz significativamente o nível de aproximação entre o professor e o aluno prejudicando, deste modo, o processo de construção de conhecimento. Contudo, uma relação pedagógica deve proporcionar o desenvolvimento das relações entre o professor e o aluno através da criação de condições que estimulem a maior aproximação destes atores. Laita (2015) afirma que a comunicação entre o professor e o aluno deve ser efetiva e de maneira que os alunos se sintam acarinhados e à vontade perante os seus professores e os seus colegas e, deste modo, se garanta o alcance dos objetivos pedagógicos.

Concluindo, a concepção inadequada do erro na aprendizagem e a sua culpabilização pode levar os atores principais do processo de ensino e aprendizagem a se desconfiarem mutuamente.

f) Utilidade do erro no processo de ensino e aprendizagem

Com o propósito de colher dados em relação à utilidade do erro, colocou-se uma questão ligada a este aspeto, cujas respostas refletem-se nas falas abaixo:

P₈: “Para mim, o erro serve para mostrar o ponto em que o aluno não percebeu durante a minha explicação”.

P₉: “O erro do aluno serve para saber que algum conteúdo por mim dado não foi assimilado”.

P₁₀: “Para mim, o erro serve para alertar o professor da incapacidade do aluno em relação à resolução de um problema”.

P₁₁: “O erro serve para notificar o aluno da matéria que está fora da sua consciência. E quanto ao professor, a oportunidade de refazer a sua metodologia de ensino”.

P₁₂: “Os erros servem para ilustrar ao professor a falha que os alunos cometem”.

Dos depoimentos apresentados pelos professores, foi possível constatar que o erro tem a função diagnóstica, pois permite identificar “dificuldades de aprendizagem, em termos quantitativos, na relação entre o domínio de conhecimento objetivado pelo professor e o domínio demonstrado pelos alunos, sublinhando em cada erro o que já sabem e o que “falta” em relação ao pré-estabelecido” (MIRANDA, 2011, p. 7). O professor não deve encarar o erro como:

fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nesta reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 1999, p. 58).

Por isso, é necessária “efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando a compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?)” (LUCKESI, 1999, p. 57) com vista a reorientar o processo de ensino e aprendizagem através de adoção de novas estratégias de ensino.

Há um aspecto positivo na visão dos professores quando olham o erro como um alerta, uma notificação e como uma oportunidade para nova abordagem do conteúdo numa outra dimensão. Em suma, o erro deve ser retrabalhado em função da sua causa e da finalidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De recordar que o presente estudo tinha como objetivo analisar as concepções que os professores de Química têm sobre o erro na aprendizagem da disciplina de Química. Dos dados recolhidos, conclui-se que os professores apresentam um significado do erro desvinculado do conhecimento/saber do aluno, o que lhes faz pensar que este seja o sinônimo de incapacidade, fracasso ou insucesso na construção do conhecimento e, por conseguinte, um fracasso escolar.

Frequentemente, os alunos cometem erro de natureza procedimental assente, principalmente na sistematização e articulação de códigos e regras da linguagem química. E como estratégia para a sua superação, os professores têm optado por atribuir tarefas relacionadas com os conteúdos mal-entendidos. Quanto à forma de correção de erro, conclui-se que alguns professores tomam o protagonismo no processo de correção e os outros dão mais

autonomia aos alunos para descobrirem os seus próprios erros.

Os erros cometidos pelos alunos obstruem a relação entre todos os atores que participam do processo de ensino e aprendizagem, comprometendo, deste modo, o processo de construção de conhecimento.

No tocante à utilidade, foi constatado que o erro pode ser utilizado como instrumento de diagnóstico na identificação de lacunas de aprendizagem nos alunos e de planificação na reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Reserva-se ainda espaço para pesquisas relacionadas com os procedimentos e passo para uma planificação da atividade docente em função do erro e para a identificação específica do enfoque e natureza de erros cometidos em cada tópico de conhecimento químico.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 187-207, out. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3557>. Acesso em: 24 jul. 2021.

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Ebe Christina Spadaccini, 1999.

CARRIJO, Ana Regina Dalmaschio; MENDES, Ana Nery Furlan. Avaliação da aprendizagem e o erro construtivo no ensino de Química. **Experiências em Ensino de Ciências [on line]**, v. 12, n. 6, p. 121-137, 2017. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID407/v12_n6_a2017.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

CORREIA, Carlos Eduardo Félix. Os Erros no Processo Ensino/Aprendizagem em Matemática. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática [on line]**, v. 20, n. 34, p. 169-186, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106927>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAVIS, Claudia. O papel e a função do erro na avaliação Escolar. **R. bras. Est. pedag. Brasília**, v. 72, n. 1711, p. 196-206, maio-ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1086>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DIEHL, Aston António e TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais**

Aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FOGAÇA, Orlando Mendes. O erro nas aulas de educação física possibilita a aprendizagem? *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 2, 2005, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 58 - 64.

Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A5.pdf.

Acesso em: 24 jul. 2021.

FURTADO, Júlio. A pedagogia do erro. *Revista Construir Notícias [on line]*, ed. 89, ano 15, p. 40-45, jul.- ago. 2016. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-pedagogia-do-erro/>. Acesso em: 24 jul 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LAITA, Martins dos Santos Vilanculos. **A universidade em questão:** uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano. Nampula, Moçambique: Fundação AIS, 2015.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Werventon dos Santos. A inter-relação entre avaliação, obstáculo e erro. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 13, 2011, Recife. **Anais** [...]. Recife: Comité Interamericano de Educación Matemática, 2011. p. 1-11.

Disponível em:

https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/227/155. Acesso em: 25 jul. 2021.

MOÇAMBIQUE. INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral:** documento orientador, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, Moçambique: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007.

MOÇAMBIQUE. INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico:** objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, Moçambique: INDE/MINED- Moçambique, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. O erro construtivo e o castigo na escola. *Revista Ibero Americana de Education [on line]*, p. 1-5, 2004. Disponível em:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/974Gomes>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ROSSO, Ademir José; BERTI, Nívia Martins. O erro e o ensino-aprendizagem de matemática na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aluno. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n.

37, p. 1005 - 1035, dez. 2010. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/279511216>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação.

Estudos em Avaliação Educacional [*on line*], v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EXAME ESCOLAR APLICADO EM MOÇAMBIQUE: CASO DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA 10ª CLASSE

TEIMOSO, Agostinho Rosário¹; GOMUNDANHE, Almeida Meque².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-347>

RESUMO

O exame é uma das práticas avaliativas levadas a cabo nas escolas e constitui um dos principais instrumentos de avaliação que garantem a transição de classe dos alunos. Este estudo tem por objetivo analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa qualitativa. Para o processo de recolha de dados, foi usada a técnica de análise documental. Os documentos analisados foram o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da disciplina de Química da 10ª classe, do Júri nº 4, 1ª época. A pauta analisada é referente ao exame realizado em 2019, numa das escolas secundárias que se localiza no distrito de Mandimba, Província de Niassa, em Moçambique. O tratamento e a discussão dos dados foram realizados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que há uma maior valorização das notas obtidas no exame. Outros resultados demonstram que o maior número de alunos tem obtido notas baixas no exame, comparando com as de frequência. Isso tem ocasionado maior taxa de reprovação.

Palavras-chave: Avaliação. Exames. Notas.

ABSTRACT

The exam is one of the assessment practices carried out in classes with exams and constitutes one of the main assessment instruments that guarantee the students' class transition. This study aims to analyze the conception of school examination applied in Mozambique. Methodologically, was chosen qualitative research. For the data collection process, was used the document analysis technique. The documents analyzed were the General Regulations for the Evaluation of Primary Education, General Secondary Education and Adult Literacy and Education and the examination schedule for the 10th grade Chemistry subject, by Jury No. 4, 1st season. The analyzed agenda refers to the exam carried out in 2019, in one of the secondary schools located in the district of Mandimba, Niassa Province, in Mozambique. The treatment and discussion of the data was carried out using the content analysis technique. The results showed that there is a greater appreciation of the scores obtained in the exam. Other results demonstrate that the largest number of students have obtained low grades in the exam compared to those of frequency. This has resulted in a higher failure rate.

Keywords: Evaluation. Exams. Grades.

¹ Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica Delegação do Niassa. Docente na Escola Secundária Geral de Mandimba. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE).
E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

² Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE).
E-mail: amequegomundanhe@gamil.com

INTRODUÇÃO

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e visa a “melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 189). Ela pode ocorrer antes, durante e depois de uma aula ou de uma unidade didática. Geralmente, a que ocorre no final do processo de ensino e aprendizagem tem função classificatória. Um dos tipos de avaliação que desempenham esta função é o exame.

Este tipo de avaliação parece ter sido iniciado há cerca de 2500 anos na China, tendo como objetivo selecionar o pessoal militar e os funcionários públicos e, simultaneamente, evitar que a seleção fosse feita com base em nepotismo dos candidatos com os diferentes dignitários dos poderes instituídos (FERNANDES, 2005).

Para Kellaghan e Madaus (*apud* FERNANDES, 2005), os jesuítas foram os responsáveis em trazer os exames para a Europa e pela sua introdução nas escolas europeias. No entanto, só no século XVIII, em 1748, a administração de exames foi largamente utilizada na Europa, concretamente na antiga Prússia (Alemanha), com intuito de ainda continuar a selecionar funcionários públicos. Em 1793, os exames também foram adotados na França. No século XIX, o Reino Unido decidiu adotar os exames com o propósito de selecionar funcionários públicos para um império então em plena expansão. Em 1883, os Estados Unidos introduziram os exames com vista a selecionar funcionários para o governo, depois de passarem a ser utilizados na cidade de Boston, em 1845 (KELLAGHAN; MADAUS *apud* FERNANDES, 2005).

Em Moçambique, o ensino é organizado em três ciclos de aprendizagem. A 10ª classe constitui a classe terminal do I ciclo do Ensino Secundário Geral.

Para o aluno da 10ª classe admitir ao exame, é necessário que obtenha uma média global do I ciclo igual ou superior a 10 valores, e no exame deve obter uma nota não inferior a 8 valores na disciplina. Esta prática faz com que os alunos e professores se centrem demasiadamente no exame, e não nas informações recolhidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o exame acaba colocando o aluno numa posição de um desconhecido do professor em termos das suas competências, porque é um instrumento que se aplica apenas naquele momento que decorre. Isso pode fazer com que a avaliação perca a sua função reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as notas de frequência; b) descrever o impacto de exame; c) verificar a tendência de notas do

exame em relação à nota de frequência.

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à investigação qualitativa suportada pela técnica de análise documental. Esta técnica incidiu sobre o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da 1ª época, do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª época 2019.

Estruturalmente, este artigo comporta: a) introdução, onde são definidos os objetivos da pesquisa; b) referencial teórico, no qual são desenvolvidos os conteúdos relacionados com a avaliação e o exame; c) metodologia, onde são descritos o tipo de investigação e a técnica de coleta de dado; d) análise e discussão dos resultados, onde são apresentados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico. Finalmente, são apresentadas as considerações finais e as referências que serviram de base para a construção do referencial teórico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Conceito e finalidades da avaliação

O conceito da avaliação é extremamente vasto. Para Sant'anna (1995, p. 31), avaliação é um “processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Já Piletti (2004, p. 190) define a avaliação como sendo:

[...] um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

De uma forma geral, a avaliação é um instrumento vinculado ao processo de ensino e aprendizagem e permite ao professor tomar a decisão sobre a sua prática pedagógica e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Por outra, a avaliação permite ao professor: a) analisar criticamente a sua atuação; b) definir estratégias alternativas e; c) introduzir mecanismos de correção e de reforço das aprendizagens. E para alunos permite: a) controlar em pequenos passos a sua aprendizagem; b) consciencializar as suas dificuldades; c) não acumular deficiências e lacunas e; d) refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos (NOVA, 2012, p. 14).

Em resumo, os dados provenientes da avaliação visam a ajudar o professor a tomar decisões sobre a sua forma de atuação e estratégias de ensino. Para os alunos, esses dados ajudam-lhes a repensar sobre os seus métodos de estudo. Por isso, Libâneo (1990, p. 1990) afirma que a avaliação “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho do escolar tanto

do professor como dos alunos”. Essa reflexão permite aos principais atores do processo de ensino e aprendizagem replanificarem as suas atividades e, conseqüentemente, melhorarem a qualidade desse processo.

Assim sendo, as informações da avaliação devem estimular os professores e alunos a efetuarem a autoavaliação do seu desempenho.

1.2 Modalidades da avaliação

No processo de ensino e aprendizagem, os professores usam três principais modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação somativa. A descrição de cada modalidade de avaliação consta no Quadro 1.

Quadro 1: Avaliação como meio de regulação no seio de um sistema de formação

Formas de regulação	Momento	Modalidade da avaliação	Decisão a tomar
Assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema	No início de um ciclo de formação	Diagnóstica	Admissão, orientação
	No fim de um período de formação	Somativa	Certificação intermediária ou final
Assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das atividades de ensino/aprendizagem

Fonte: Allal (1986, p. 176)

Entretanto, é importante que os professores privilegiem a avaliação formativa, em virtude de que esta é “sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efetuem de fato, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso – a diferença pedagógica” (CORREIA, 2002, p. 26) – e garante efetivamente a regulação do processo de ensino e aprendizagem por meio da prática da diferenciação pedagógica. Mas, para tal, devem-se seguir as seguintes etapas:

- a) Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- b) Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- c) Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (ALLAL, 1986, p. 176).

De acordo com Allal (1986), estas etapas constituem uma definição da avaliação formativa. Contudo, é preciso que essas etapas passem de uma mera definição a uma elaboração de uma estratégia, defende a mesma autora. Para o efeito, é necessário que se defina um quadro

conceitual que permita precisar: a) os aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha das informações; b) os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem; c) os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem (ALLAL, 1986, p. 176).

Em síntese, a avaliação formativa visa a satisfazer às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Mas para que tal aconteça, é mister que se procure identificar as dificuldades encaradas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e depois definir estratégias de como ultrapassá-las. Isso permite os “alunos a atingirem o limite máximo das suas competências” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3).

Por isso, é urgente que haja mudança na prática avaliativa. Esta mudança passa necessariamente por “questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas” (DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 39) para a promoção do desenvolvimento e melhoria do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos.

1.3 Exame: objetivo, funções e características

O exame constitui uma das práticas avaliativas integradas no processo de ensino e aprendizagem. Ele tem como objetivo “comprovar as competências, avaliando conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e contribui para a classificação final da disciplina, área curricular ou na globalidade das disciplinas” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 38).

Segundo Fernandes (2005), o exame desempenha várias funções, a saber: a) certificação: consiste em comprovar se um candidato demonstrou possuir um dado conjunto de aprendizagens, ao fim de um período de tempo; b) seleção: visa a controlar a progressão escolar dos alunos; c) controle: permite aos governos, através de exames estandardizados e por si controlados, assegurarem que as escolas lecionem os conteúdos semelhantes de acordo com o currículo formal; d) monitorização: esta função está relacionada com a prestação de contas e com o pedido de contas às escolas e aos professores de acordo com os resultados de exame e, e) motivação: os exames devem ter efeitos no progresso escolar dos alunos.

Em síntese, o exame tem a função de aferir o nível de cumprimento de objetivos gerais definidos nos planos curriculares das disciplinas com exame e, igualmente, serve para responsabilizar as escolas e os professores, em caso de obtenção de resultados não satisfatórios.

Portanto, os resultados do exame devem ser assumidos pelos alunos, pelas escolas e pelos professores.

As características do exame encontram-se resumidas no Quadro 2.

Quadro 2: Descrição das características do exame

CATEGORIA	CARATERÍSTICA
Temporalidade	Está voltado ao passado
Busca de solução	Permanece aprisionado no problema
Expectativa dos resultados	Está centrado no produto final
Abrangência das variáveis consideradas	Simplifica a realidade
Abrangência do tempo de manifestação do desempenho do aluno	É pontual
Função	É classificatório
Consequências	É seletivo
Participação do aluno na sua aprendizagem	É antidemocrático
Ato pedagógico	É autoritário

Fonte: Adaptado de Luckesi (2011).

É importante frisar que, apesar de o exame não permitir ao professor acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, deve-se ter em consciência que ele não é um tipo de avaliação “ultrapassado, porém precisa ser repensado como uma forma que pode ser fundamental numa perspectiva que considere o aluno um sujeito ativo na construção do conhecimento” (NHAPULO, 2012, p. 67) e que as informações recolhidas por meio dele sejam usadas para melhorar a planificação do ensino e do sistema no seu todo.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma investigação qualitativa, que consistiu em compreender os significados dos resultados do exame dos alunos da 10ª classe (AMADO, 2017). Para o processo de recolha de dados foi usada a análise documental, que permitiu recolher dados relacionados ao exame da disciplina de Química da 10ª classe, sem, no entanto, precisar de entrar em contato com sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados foram o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos e a pauta de exame da 1ª época, do Júri nº 4, 10ª Classe. A pauta analisada é referente ao exame realizado em 2019. Foram analisados os resultados do exame de 10 alunos desta classe.

O estudo foi realizado em 2021, em uma das escolas secundárias do distrito de Mandimba, localizado na Província de Niassa, em Moçambique.

Por questões éticas, foi ocultada a identidade da escola e os nomes dos alunos que realizaram o exame da disciplina de Química da 10ª classe. Para o efeito, foi-lhes atribuída a letra “A” como código.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados baseou-se nos seguintes aspectos: a) notas de frequência; b) impacto do exame e; c) comparação das notas de frequência com as de exame.

3.1 Notas de frequência

Para um determinado aluno admitir ao exame, é necessário que ele obtenha uma classificação que se pode ler na Tabela 1.

Tabela 1: Notas de frequência para exame

CÓDIGO	NOTA DE FREQUÊNCIA (valores)
A1	10
A2	12
A3	14
A4	11
A5	13
A6	13
A7	11
A8	10
A9	10
A10	14

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019.

Os dados da Tabela 1 demonstram que os alunos foram submetidos ao exame com uma nota de frequência que é exigida pelo regulamento de avaliação. Este documento refere que “é admitido ao exame, no 1.º Ciclo, o aluno que tenha média global, igual ou superior a 10 valores arredondados, com aproveitamento positivo em todas as disciplinas com exame” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 45).

Pelo exposto, pode-se notar que há uma tendência de se supervalorizarem as notas, não se importando, deste modo, “como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1999, p. 18) do aluno.

É importante frisar que a nota de frequência resulta da “soma das médias trimestrais dividida por três” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 40) e, também, é fruto do uso dos dados provenientes das avaliações formativa e sumativa, tal como pode-se ler no mesmo documento. O apelo, também, ao uso da avaliação formativa deve-se ao fato de a avaliação ser:

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho do professor e dos alunos são comparados com objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e orientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1990, p.195).

Em suma, para que muitos alunos sejam admitidos ao exame e, assim, ter-se uma visão holística do desempenho dos alunos e dos professores, é fundamental que se procure diversificar a modalidade de avaliação e, por conseguinte, os instrumentos de avaliação. Isto porque “as situações de avaliação são muitas e os alunos são todos diferentes uns dos outros” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 52). Essa prática permite que muitos alunos sintam-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem e, por via disso, alcancem os objetivos de aprendizagem definidos na disciplina com exame.

3.2 Impacto do exame

Pretendia-se, com este ponto, analisar o impacto do exame dos alunos. Para o feito, foram analisados os resultados do exame de Química da 10ª classe.

Tabela 2: Pauta de exame da 1ª época da 10ª classe

CÓDIGO	NOTA DE FREQUÊNCIA	NOTA DE EXAME	MÉDIA	RESULTADO
A1	10	4,6	-----	Reprovado
A2	12	8	11	Aprovado
A3	14	6,4	-----	Reprovado
A4	11	8,8	11	Aprovado
A5	13	3,6	-----	Reprovado
A6	13	5,6	-----	Reprovado
A7	11	6,1	-----	Reprovado
A8	10	3	-----	Reprovado
A9	10	11	10	Aprovado
A10	14	9,6	13	Aprovado

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019

Os dados da Tabela 2 indicam que o maior número de alunos submetidos ao exame não foi aprovado de classe, pois, de acordo com Moçambique (2019, p. 46), só pode ser aprovado no 1º ciclo o aluno que “não tenha obtido no exame uma nota inferior a 8 (oito) valores”. Isto pode significar que a prática avaliativa é orientada pela pedagogia de exame que está voltada à elaboração de estatísticas que, conforme Luckesi (1999, p. 20), “demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade”. Ou seja, este tipo de prática avaliava induz o professor a não se interessar pelo que “está acontecendo com o educando antes da prova, nem o que poderá acontecer depois: só interessa o aqui e agora [...]” (LUCKESI, 1999 *apud* DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 32), isto é, o exame desvaloriza todo o esforço desenvolvido pelo aluno ao longo de semestre ou do ano letivo.

Apesar disso, é importante lembrar que o exame é um tipo de avaliação que não deve ser “ultrapassado, porém precisa ser repensado como uma forma que pode ser fundamental

numa perspectiva que considere o aluno um sujeito ativo na construção do conhecimento” (NHAPULO, 2012, p. 67). Em outras palavras, a tomada de decisão sobre a transição de classe de um aluno não pode estar exclusivamente dependente da nota que ele obtém no exame, mas sim de outros dados que foram sendo recolhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, porque se a avaliação da aprendizagem “estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem” (LUCKESI, 1999, p. 25) do aluno. Daí que a avaliação não pode ser considerada como um fim em si, mas como um processo.

3.3 Comparação das notas de frequência com as de exame

Esta subcategoria visava a estabelecer a comparação entre as notas de frequências e as obtidas no exame pelos alunos da 10ª classe.

Tabela 3: Relação entre as notas de frequência com as de exame

CÓDIGO	NOTA DE FREQUÊNCIA	NOTA DE EXAME
A1	10	4.6
A2	12	8
A3	14	6.4
A4	11	8.8
A5	13	3.6
A6	13	5.6
A7	11	6,1
A8	10	3
A9	10	11
A10	14	9.6

Fonte: Pauta de exame do Júri nº 4, 10ª Classe, 1ª Época 2019.

Observando a Tabela 3, pode-se inferir que muitos alunos não foram capazes de defender a sua nota de frequência, isto é, eles obtiveram classificações baixas no exame. Isto ditou a sua reprovação e denota que a avaliação formativa não foi devidamente usada durante o processo de ensino e aprendizagem, porque se tivesse sido devidamente usada, ajudaria os “alunos a atingirem o limite máximo das suas competências” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3) e, conseqüentemente, a obterem boas notas no exame, pois a avaliação formativa:

[...] é sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efetuem de fato, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso – a diferenciação pedagógica (CORREIA, 2002, p. 26).

E “possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno [...], contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 190). Por isso, o regulamento de avaliação recomenda que

esta modalidade de avaliação seja a principal no processo de ensino-aprendizagem, em razão de ela “conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objetivos terminais [...]” (FERREIRA, 2007, p. 78).

Resumindo, a prática da avaliação formativa promove a inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é urgente que haja mudança na prática avaliativa. Esta mudança passa necessariamente por “questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas” (DATRINO, R.; DATRINO, I.; MEIRELES, 2010, p. 39) para que a avaliação contribua no desenvolvimento e melhoria das aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo geral deste estudo consistia em analisar a concepção de exame escolar aplicado em Moçambique, a partir dos resultados obtidos, pode-se concluir que os alunos submetidos aos exames são forçados a obter uma nota mínima necessária para a sua transição de classe, independentemente da nota com que tenham admitido aos exames.

A nota de frequência varia entre 10 a 14 valores. Essas notas são resgatadas quando os alunos obtêm no exame uma classificação mínima de oito valores. Isso significa que o exame tem um forte poder na tomada de decisão para o aluno transitar para a outra classe. Ainda pode-se concluir que as notas obtidas pelos alunos da 10ª classe, no exame da disciplina de Química, são baixas em relação às notas de frequência.

Em suma, a prática da pedagogia de exame promove a exclusão de alunos da 10ª classe do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que se procure valorizar o processo e não o produto. Com isso não se pretende afirmar que se anule a prática de exame, mas sim devem ser redefinidos os critérios de transição de classe.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean.; PERRENOUD, Philippe. **A Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986, p.175-209.

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

CORREIA, Eugénio Soares Lopes. **Avaliação das aprendizagens: o novo rosto**. Aveiro: Universidade, 2002.

DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henriques. Avaliação

como processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação** [on line], v. 13, n. 15, p. 27-44, 2010. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1864/0>. Acesso em: 11 maio 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, José & SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa, Portugal: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 59/2015: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo: Ministério da Educação, 2015.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 7/2019: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2019.

NHAPULO, Telésfero de Jesus. **Avaliação no Ensino Primário: guia prático de apoio aos professores**. Maputo-Moçambique: Alcance Editores, 2012.

NOVA, Elisa Vila. **Avaliação dos alunos: problemas e soluções**. Lisboa: Texto editores, 2012.

PAIS, Ana; Monteiro, MANUELA. **Avaliação: uma prática diária**. Lisboa: Presença, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Editora ática, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: UMA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE BARBACENA

OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de¹; SANTOS, Maria de Lourdes de Assis²; CARVALHO, Deise da Silva³; PEREIRA, Krisnan Ketrin⁴; PEREIRA, André Lucas⁵.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-404>

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto de extensão que teve por objetivo geral realizar oficinas pedagógicas por meio do *Google Meet* com os professores da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, tendo como tema a Educação Inclusiva como direito humano. O presente projeto foi desenvolvido em parceria com professores e profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram realizadas dez oficinas *on-line*, com duração de uma hora, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2021. Entende-se que a realização de oficinas pedagógicas teve papel fundamental para a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura e para a formação continuada de professores das escolas públicas e ao mesmo tempo ampliou o interesse e o conhecimento sobre o tema em questão. A realização das oficinas pedagógicas pretendeu contribuir para ações que tenham como pressuposto a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola pública seja de fato inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Oficinas Pedagógicas. Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

This work is an experience report of an extension project whose general objective was to carry out pedagogical workshops through Google Meet with basic education teachers and students of undergraduate courses at IF Sudeste MG – *campus* Barbacena with the theme inclusive education as a human right. This project was developed in partnership with teachers and professionals from early childhood education and early grades of elementary school. Ten online one-hour workshops were held throughout the months of September, October, and November of 2021. It is understood that the accomplishment of pedagogical workshops played a fundamental role in the initial training of students in undergraduate courses and in the continuing education of teachers in public schools, and at the same time they increased interest and knowledge on the subject in question. The realization of the pedagogical workshops was intended to contribute to actions that are based on the sharing of perspectives on how to work so that the public school is indeed inclusive.

Keywords: Inclusive Education. Pedagogical Workshops. Initial and Continuing Training.

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre pela UNICAMP, Professora Adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), *campus* Barbacena, Pesquisadora convidada no grupo EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública, da UNIFESP – Guarulhos, Coordenadora convidada do Núcleo de Educação e Comunicação – NEC do Centro Universitário UNIFAAT, ORCID iD: <http://0000-0001-6423-6256>. E-mail: marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br Projeto financiado com bolsas para estudantes de Licenciatura pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

² Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Bolsista pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. E-mail: mariadelourdesd151@gmail.com

³ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Bolsista pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. E-mail: deisesilvacarvalho94@gmail.com

⁴ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. E-mail: krisninanketrin@gmail.com

⁵ Licenciado em História e docente na rede particular nos municípios de Atibaia e Jarinu. E-mail: andrehist1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando se tem como foco de interesse uma escola inclusiva como um direito humano, é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola, entendendo que a escola constitui-se como instância privilegiada para fazer emergir essas relações. Este relato de experiência discute ações implementadas em um projeto de extensão que teve como caminho a realização de oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet* com os professores da educação básica do município de Barbacena e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, tendo como foco de olhar a Educação Inclusiva como um direito humano.

Importante ressaltar que a atuação como docente no Instituto Federal de Barbacena ministrando a disciplina Educação Inclusiva para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Educação Física e a participação como pesquisadora convidada no grupo de Pesquisa EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo foi um fator decisivo para a implementação das oficinas pedagógicas na rede municipal de Barbacena. Atuar como docente na disciplina Educação Inclusiva e participar das discussões do EDUCINEP fortaleceu a escolha do tema desse projeto de extensão porque compreende-se o quanto o conhecimento e a informação são necessários para que se estabeleça uma relação de respeito em uma tentativa de superar o apelo emocional que afeta ao se deparar com populações excluídas.

A participação de estudantes dos cursos de Licenciatura nas ações desse projeto de extensão é outro ponto a ser levado em consideração, porque faz parte da sua formação como futuro professor. O licenciando, futuro docente, tem como componente curricular, na estrutura de seu curso, a disciplina Educação Inclusiva. Compreende-se que a escola é um espaço de construção da cidadania, espaço social de cooperação. Nesse sentido, os estudantes selecionados para participar do projeto de extensão tiveram a oportunidade de colaborar e participar das oficinas pedagógicas com os professores da escola pública.

Soares (2021) discutiu, em sua dissertação de mestrado, sobre as expectativas docentes e da equipe gestora do município de Santo André/SP, quanto ao trabalho e atuação convergente à perspectiva teórica histórico-cultural, com base nos estudos de Lev Vigotski sobre a Educação Inclusiva. Esta pesquisa teve como objetivo geral o levantamento da expectativa de professores e gestores a respeito do potencial de uma perspectiva teórica para a reorganização curricular da educação pública e suas estratégias para educação de crianças com deficiência. Utilizou-se como referencial teórico principal a concepção Vigotskiana, que tem como propósito o diálogo

entre teorias e práticas, do chão da escola, por vezes tão cheias de modelos introjetados, voltados para o capacitismo e para a produção.

Soares (2021) conversou com docentes e equipe gestora por meio de entrevistas e realizou dois grupos de discussões. Obteve, por meio das entrevistas e grupos de discussão, algumas categorias de análise, que resultaram na leitura de uma baixa expectativa de efetivação do documento, uma vez que a partir dos diálogos surgidos nos grupos, foi considerado que sua concretização esbarra na realidade da identidade docente, formação inicial e continuada; na questão política administrativa e em relação ao conhecimento acerca da perspectiva, além da percepção e preocupação com o fato de a concepção de sujeito enquanto ser biológico ainda se fazer presente e arraigada nos diálogos da rede. Assim, a formação continuada foi analisada como ponto central para efetivação da proposta curricular.

Entende-se que realizar oficinas pedagógicas vai ao encontro do que Nóvoa (2009) defende, ou seja, uma formação de professores construída dentro da profissão, que leve em consideração os próprios professores, sobretudo, valorizando os saberes dos professores mais experientes e reconhecidos no interior de sua profissão.

Desse modo, o objetivo geral foi realizar oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet* com os professores da educação básica do município de Barbacena e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena sobre a Educação Inclusiva como direito humano.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Realizar estudos sobre a temática Educação Inclusiva como direito humano;
- ✓ Promover discussões por meio do *Google Meet* sobre a temática Educação Inclusiva e educação em direitos humanos;
- ✓ Analisar de modo coletivo as contribuições apontadas pelos participantes do projeto de extensão sobre as possibilidades de implementação de práticas inclusivas em direção como um modo de praticar os direitos humanos.

Para realizar a discussão levando em consideração os objetivos delineados, a organização do texto que se apresenta inicia com uma reflexão sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola; a seguir realizam-se discussões sobre a importância de se pensar em uma escola que tem a Educação Inclusiva como direito humano de fato, explicitar a metodologia de realização das oficinas pedagógicas, os resultados encontrados e, finalmente, tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado.

A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Um dos caminhos que a Universidade deve seguir é a aproximação com a comunidade que, na perspectiva de Tardif (2010), é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, o referido autor desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) saber e trabalho, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) diversidade do saber, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) temporalidade do saber, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) saberes humanos a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) saberes e formação de professores, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O referido autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]” (TARDIF, 2010, p. 6).

A finalidade da epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, compreender como os profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos seus limites e recursos. O autor sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 1991, p. 218; TARDIF, 2010, p. 36).

Dessa definição podem-se destacar os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Aos saberes profissionais somam-se os saberes disciplinares, que são considerados como base da prática docente e incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos e selecionados como

modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados; são os saberes construídos no fazer do professor.

Para Tardif (2010, p. 217), “[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]”. A docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

A proposta de Tardif (2010, p. 224) está enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida, e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados.

A maneira de conceber os saberes da experiência, segundo Tardif (2009), origina questões importantes para todo programa de formação de professores, na medida em que representa a referência mais segura para garantir a competência pedagógica dos futuros professores. É por isso que, para o autor,

[...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente [...] (TARDIF, 2009, p. 26).

Quando se tem como foco de interesse uma escola inclusiva, de fato é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola, entendendo que a escola constitui-se como instância privilegiada para fazer emergir essas relações.

Pereira (2015), ao discutir os saberes mobilizados por futuros professores para refletir sobre a docência, explicitou sobre a importância de estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor porque, de acordo com a referida autora, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor.

Pode-se entender o processo de aprender a ensinar fazendo uma analogia com o movimento de um rio, “[...] no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 94).

Para que isso ocorra, Vaillant e Marcelo (2012) explicam que é necessário existir um contexto de colaboração que possa ser realizada entre instituições. Para os autores, “[...] a

proposta a favor da colaboração entre a instituição de formação e os centros educativos baseia-se na ideia de que estes últimos devem assumir uma nova responsabilidade: o planejamento da formação inicial, denominada de formação inicial centrada na escola” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 96).

Zeichner (2010) explica que é preciso envolver uma mudança epistemológica na formação inicial de professores ao explicitar que é preciso levar em consideração a expansão de oportunidades de aprendizagem docente, “[...] na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes [...]” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

A formação inicial do professor e sua relação com a escola, aspecto destacado no estudo de Vaillant e Marcelo (2012), pode assumir diferentes modelos de relações entre a instituição de formação e os centros educativos, no que diz respeito às ideias que têm sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Pode-se dar destaque aos modelos discutidos pelos autores que se referem à concepção de justaposição, considerado como tradicional; o modelo de consonância; o modelo de dissonância crítica; e o modelo de ressonância colaborativa.

Com relação ao *modelo de justaposição*, pode-se dizer que é um modelo que primeiro apresenta a teoria, para depois tratar dos estágios como ocasião para aplicar os conhecimentos. Nesse modelo, evidencia-se a não intencionalidade na eleição dos estágios no processo de aprendizagem do futuro professor.

O *modelo de consonância*, por sua vez, é determinado por uma preocupação do domínio de destrezas e competências por parte do professor em formação. A ideia de aprender a ensinar nesse modelo é a de que o ensino vem de um conhecimento gerado quase exclusivamente na universidade.

O *modelo de dissonância crítica* baseia-se na ideia de que o ensino é principalmente uma atividade prática, que aprender a ensinar tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa, e quando se aprende a ser professor tem-se consciência do que se faz. Nesse modelo, pretende-se desenvolver nos futuros professores uma atitude reflexiva, crítica e investigativa, e para promovê-la utilizam-se algumas estratégias, como a escrita de diários, o debate reflexivo, a redação de casos, a realização de portfólios.

No *modelo de ressonância colaborativa*, propõe-se que deva existir uma colaboração entre os membros da universidade e da escola e que esses ambientes possam converter-se em lugares onde se indaga, de forma sistemática e crítica, sobre o ensino, a escola e o aprendizado como organização (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Do que foi apresentado acima, exceto no que se refere ao modelo de justaposição, pode-se afirmar que os modelos de formação inicial do professor valorizam a formação centrada na escola. A novidade, nesses modelos, é a possibilidade de criar relações de colaboração entre a universidade e a escola, e não uma relação de hierarquia. E essa colaboração pode ser desenvolvida por meio do intercâmbio mútuo entre essas duas instâncias de formação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO

Compreende-se que a Educação Inclusiva deveria basear-se em fundamentos clássicos, como os colocados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos –DNEDH (2012, p. 8), tais como: “a liberdade, a igualdade e a fraternidade”. É preciso também ter em conta, como explicitadas nas DNEDH (2012), uma formação ética que se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, uma formação crítica que diz respeito a reflexão sobre as relações existentes nos contextos sociais e uma formação política voltada para uma perspectiva emancipatória que vá em direção à transformação dos sujeitos (BRASIL, 2012).

Ao ter a DNEDH (2012) como olhar importante para uma Educação Inclusiva de fato, recorre-se ao estudo de Freitas (2020), que em seu artigo analisou as palavras-chave especial, acessibilidade, inclusão, diversidade, autonomia e interdependência com as quais, nos últimos quarenta anos, a Educação Especial e Educação Inclusiva adquiriram diferentes perspectivas. O referido autor indica como as palavras acessibilidade, inclusão e diversidade foram ressignificadas e fez um inventário das palavras que a Educação Inclusiva não conservou das experiências de Educação Especial. Sugere, ao final de seu artigo, possibilidades para um novo uso e apropriação das palavras autonomia e interdependência.

Freitas (2020, p. 247) explica que é preciso compreender:

As palavras especial e inclusão nem sempre são complementares, e, muitas vezes, a Educação Inclusiva somente consegue expressar seus propósitos diferenciando-se da Educação Especial. Em circunstâncias específicas, essa diferenciação se adensa, e a Educação Inclusiva passa a depender de uma compreensão mais aberta a respeito de seus propósitos, que são mais amplos, como se verá adiante.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, as instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, nas produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares (BRASIL, 2012, p. 12).

Quando tratamos especificamente das relações possíveis entre Educação Inclusiva e direitos humanos, encontramos autores como Mariussi, Gisi e Eyng (2016) e Silva e Costa (2020), que realizaram suas pesquisas levando em consideração essa articulação.

Mariussi, Gisi e Eyng (2016) tiveram por objetivo investigar como os direitos humanos estão assegurados na legislação e como vem sendo efetivada a legislação relacionada aos direitos das pessoas com deficiência. Para dar conta do objetivo, realizaram um estudo em escolas de educação básica que possuem alunos com deficiência incluídos, mediante realização de entrevistas, com o intuito de analisar qual a percepção de professores e gestores sobre a efetividade da legislação vigente, para discutir a escola como espaço para a efetivação dos direitos humanos da pessoa com deficiência, levando em consideração a implementação da política nacional de educação em direitos humanos. Realizaram uma pesquisa junto a 18 professores e gestores de educação básica, que atuavam em escolas que possuem alunos incluídos, sobre a percepção existente a respeito da efetividade da legislação vigente que trata dos direitos das pessoas com deficiência.

Os resultados obtidos por Mariussi, Gisi e Eyng (2016) evidenciam um discurso que contempla a defesa dos direitos ao mesmo tempo em que demonstram a fragilidade da prática quando relacionada à legislação vigente. As referidas autoras compreendem que, para uma mudança, a escola necessita educar-se para os direitos humanos e todos os envolvidos no processo educativo devem construir coletivamente projetos que possibilitem a vivência dos direitos humanos. Educação Inclusiva como garantia de direitos é muito mais do que estar na escola, é contribuir para a igualdade das condições de vida.

Silva e Costa (2020) tiveram por objetivo analisar as concepções de formação, educação e inclusão nas políticas de currículo e sua possível articulação com a educação em direitos humanos. Para dar conta do intento, fundamentaram-se na Teoria Crítica da Sociedade como embasamento na problematização da cultura, da educação, da formação e das condições sociais que podem levar à manifestação do preconceito na escola contra alunos com deficiência. Tiveram como participantes da pesquisa nove profissionais da educação, e entre eles professores, gestores e profissionais da equipe pedagógica de uma escola municipal de Petrópolis no Rio de Janeiro e que são atuantes com alunos em situação de inclusão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Silva e Costa (2020) foram o questionário, para caracterização da escola e o grau de inclusão na relação com o currículo escolar, e entrevistas semiestruturadas. Por meio dos resultados obtidos pelas pesquisadoras, podemos compreender que expressam possibilidades da Educação Inclusiva ao considerar os direitos humanos no currículo, com vistas à emancipação e humanização de professores e

alunos, ampliando sua capacidade de enfrentamento da segregação histórica imposta aos alunos com deficiência na escola pública.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI, 2008), publicado em 2008, teve por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência no sentido de orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular.

No referido documento está explícito que a Educação Especial é 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 quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNEEPEI (2008) explica que o atendimento educacional especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

De acordo com o PNEEPEI (2008), o professor, para atuar na Educação Especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular.

Freitas (2019), ao refletir sobre inclusão de crianças com deficiência na educação pública, explica que é preciso compreender os debates sobre a vida escolar inclusiva e situações concretas que fazem parte do cotidiano das escolas. Teve por objetivo principal acompanhar o acesso de crianças em cujo registro de matrícula são mencionadas deficiência múltipla ou paralisia cerebral. A partir do objetivo, organizou estratégias de observar os diferentes modos de participação e registrou as cenas em que o acesso não conduziu a uma vida escolar inclusiva e as cenas que revelaram uma dinâmica de participação que resultou em procedimentos inclusivos. Os principais resultados encontrados pelo autor indicaram haver dependência entre estratégias inclusivas e abordagens com foco no trabalho pedagógico como um todo e para todos os alunos.

É preciso refletir, como nos ensina Freitas (2020, p. 260), que:

[...] estarão postas as condições para que se reconheça que cada pessoa só é compreensível na teia de sua existência e tudo o que consegue e não consegue fazer depende de um registro que não se reduz a um organismo, a um indivíduo, porque diz respeito à humanidade que temos em comum.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO E A METODOLOGIA UTILIZADA

A abordagem que orientou o projeto de extensão foi a realização de oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet*. Oficinas pedagógicas aqui são consideradas como espaços virtuais onde professores e pesquisadores discutem temas de trabalho relacionados à Educação Inclusiva como um direito humano, pautados nos preceitos da investigação participativa e na pedagogia freireana (FREIRE, 1997).

Trata-se de um processo que, por meio do diálogo, possibilita produção de conhecimento e ação educativa com vistas ao fortalecimento dos coletivos de trabalho e à defesa da Educação Inclusiva como um direito humano. As oficinas pedagógicas foram realizadas em parceria com professores da rede pública do município de Barbacena, mais especificamente professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em levantamento realizado com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Barbacena obteve-se a informação de que a rede tem em seu quadro 89 professores efetivos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 33 professores contratados.

Com relação à participação de graduandos na equipe do projeto de extensão, houve estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Barbacena com a estimativa de 20 participantes, sendo dois desses participantes bolsistas financiados pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) – Edital 01/2021 – Multicampi.

Realizaram-se, no segundo semestre de 2021, dez oficinas *on-line*, via *Google Meet*, com professores da rede municipal de Barbacena. Para a realização das oficinas foi feito um levantamento das necessidades dos professores dessa rede. As principais necessidades expressadas pela equipe de Educação Inclusiva do município foram: a pessoa com deficiência de modo geral, autismo, transtorno de habilidades escolares, dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

Como se obtiveram esses dados fornecidos pela equipe de Educação Inclusiva do município de Barbacena, organizaram-se e viabilizaram-se, ao longo do segundo semestre de 2021, as seguintes oficinas pedagógicas: 1) Como nos relacionamos com pessoas com deficiência?; 2) Desconstruindo estereótipos estigmatizados na pessoa com deficiência para a efetivação de uma Educação Inclusiva; 3) Reflexões acerca do autismo: compreendendo esse mundo!; 4) Transtorno das habilidades escolares (leitura e escrita): a dislexia em questão e; 5) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre possibilidades de atuação.

É importante ressaltar que as cinco oficinas foram ofertadas no período da manhã e repetidas no período da tarde, somando assim a oferta de dez oficinas, por conta das necessidades apresentadas pela rede municipal de Barbacena. As ferramentas e os recursos digitais utilizados nas oficinas foram: plataforma de videoconferência (*Google Meet*), recursos para apresentação (*Canva e Youtube*), ferramentas para produção colaborativa e/ou avaliação das oficinas (*Mentimeter e Padlet*), recurso de gamificação (*Kahoot*) e ferramenta para registro de presença e avaliação final das oficinas do projeto (*Google Forms*).

Desta maneira, pretendeu-se produzir, em interação com os participantes do projeto de extensão, um novo conhecimento compartilhado que tivesse como foco de olhar uma Educação Inclusiva pautada em direitos humanos.

Como este projeto de extensão teve como foco de olhar o trabalho colaborativo, no primeiro mês de implementação do projeto de extensão, houve reuniões semanais com os estudantes dos cursos de licenciatura, bolsistas e voluntários, para elaborar conjuntamente as oficinas pedagógicas que foram apresentadas para os professores da rede participante. A partir do segundo mês e até o final da implementação do projeto de extensão, realizaram-se as oficinas pedagógicas na modalidade *on-line* com os professores da rede municipal de Barbacena.

RESULTADOS

A realização das oficinas pedagógicas com o tema “Educação Inclusiva como direito humano” teve como intenção contribuir para ações que tenham como pressupostos a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola seja realmente inclusiva. Assim, pretendeu-se trazer contribuições aos gestores de políticas públicas de modo que possam rever ou reforçar os programas existentes. Os conhecimentos produzidos neste projeto de extensão também serão de grande interesse para os cursos de formação inicial que poderão rever seus currículos e suas propostas, e, nesse contexto, espera-se que o conhecimento gerado neste projeto se irradie nas instituições de origem, onde esses participantes atuam e atuarão.

Os estudantes dos cursos de licenciatura participantes das oficinas pedagógicas tiveram efetiva contribuição nos encontros semanais; no planejamento e preparação dos encontros (escolha do material e ferramentas digitais para a realização das próximas oficinas); na avaliação das atividades desenvolvidas; sempre que possível houve realização de integração de modo remoto, estabelecendo um ambiente onde os indivíduos se sintam à vontade para expor as necessidades da escola e, nesse sentido, a proposição de ações para que se possa atuar em uma escola inclusiva.

Ao final de cada oficina pedagógica, os professores da rede municipal de Barbacena tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho realizado através de um link gerado pelo *Mentimeter* (perguntas de múltiplas escolhas, escalas ou nuvem de palavras) e/ou *Padlet* (avaliação da oficina no mural, comentários e sugestões), que são plataformas *on-line* com interatividade. Em uma das oficinas foi elaborado um jogo de cinco perguntas e respostas, a partir da plataforma *Kahoot*, que ao final gerou um ranking com os três participantes que responderam mais rápido e acertaram mais questões. Por último, o *Google Forms* foi utilizado para registrar a participação e avaliação geral das oficinas do projeto.

De modo geral, todas as oficinas pedagógicas ofertadas os professores consideraram que foram enriquecedoras, interessantes, motivadoras e que ofereceu oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre os temas, tais como a pessoa com deficiência, o autismo, o transtorno de habilidades escolares, a dislexia e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, como Nóvoa (2009), que é no diálogo com os professores que se aprende a profissão. É na busca pela compreensão dos sentidos da escola, na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, no exercício da avaliação que se aperfeiçoam e inovam as práticas e se faz avançar a profissão. Para o autor, é nesse momento também que as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais, interferindo nas tomadas de decisão; na forma como ensinamos e como compreendemos o ensino e a docência.

Pereira (2015) explica que articulação entre escola e universidade pode permitir a reconfiguração das ações das instituições de ensino superior e da escola pública, em uma perspectiva de ação colaborativa. Na medida em que o aluno de cursos de licenciatura vivencia situações reais de ensino e de aprendizagem apoiando e observando o professor da escola pública, não só se defronta com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula, como também mergulha em discussões por meio do diálogo com o professor, que possibilita um olhar analítico sobre uma Educação Inclusiva potente ao buscar compreender as situações experienciadas.

A experiência prática proporcionada pela realização das oficinas pedagógicas e parceria entre instituição de ensino superior e escola podem ajudar a refletir sobre a relação com o saber. Como alerta Charlot (2005), é preciso refletir como o sujeito organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência – especialmente, à sua experiência escolar –, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.

Conhecer de perto a realidade da escola faz com que se revejam as conexões entre formação inicial e experiências de campo, como alerta Zeichner (2010). A avaliação das oficinas pedagógicas realizadas pelas professoras da rede municipal de Barbacena evidencia a importância de acompanhamento das experiências de campo proporcionadas e revela elementos significativos para repensar os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação Com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar. Palavras-chave da Educação Especial e da Educação Inclusiva: Ressignificações. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 11, p. 245-263, dez. 2020.

FREITAS, Marcos Cezar. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/m5WGhYVWK7JpD56ycxDTfD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul./set., 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marli A. L. **A Articulação entre Universidade e Escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, 2015.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação em direitos humanos: desafios à formação e à inclusão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea [on line]**, v.17, n. 51, p. 87-110, 2020. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8484/47967511>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOARES, Natália de Amorim. **Expectativas de aproveitamento da Perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. O Que é o Saber da Experiência no Ensino? *In*: ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Vhampagnat, 2009, p. 27-42. (Coleção Educação: teoria e prática; 10).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades, **Educação**, Santa Maria, v.35, n.3, p.479-504, set./dez. 2010.

A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CLÍNICA PSICANALÍTICA WINNICOTTIANA: UMA REVISÃO TEÓRICA

VILAS BÔAS, Bianca Gonçalves¹; AUGUSTO, Marcela Cavallari².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-366>

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender o significado e a função do brincar na teoria psicanalítica winnicottiana, bem como compreender a relevância do brincar para a constituição do indivíduo na perspectiva do autor. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, é possível verificar que o brincar é uma técnica interventiva de grande contribuição para o processo psicoterapêutico, tendo em vista que é o meio natural de expressão da criança. Ademais, o brincar contribui diretamente para que se compreenda melhor a subjetividade da criança e do adulto, pois ele reflete as vivências que o indivíduo teve nos primeiros estágios de vida na relação com as figuras cuidadoras e o mundo circundante. Conclui-se ainda que o brincar possibilita a origem da criatividade do indivíduo, refletindo no modo em que opera em suas relações grupais e nas suas experiências culturais.

Palavras chaves: Brincar. Psicanálise. Winnicott.

ABSTRACT

The present work aims to understand the meaning and function of play in Winnicottian psychoanalytic theory, as well as to understand the relevance of play for the constitution of the individual from the perspective of the author. Through bibliographical research, it is possible to verify that play is an interventional technique of great contribution to the psychotherapeutic process, considering that it is the child's natural means of expression. Furthermore, play directly contributes to a better understanding of the subjectivity of the child and the adult, as it reflects the experiences that the individual had in the Early stages of life in relation to the caring figures and the surrounding world. It is also concluded that play enables the origin of the individual's creativity, reflecting on the way in which it operates in their group relationships and their cultural experiences.

Keywords: Play. Psychoanalysis. Winnicott.

¹ Psicóloga pelo Centro Universitário UNIFAAT
e-mail: biancagvilasboas@gmail.com

² Mestre em Psicologia Clínica pelo IP-USP. Docente no Centro Universitário UNIFAT.
e-mail: marcela.cavallari@gmail.com

INTRODUÇÃO

O brincar se revela como técnica interventiva importante na atuação de profissionais psicólogos com o público infantil, tendo em vista que é por meio dele que se torna possível acessar causadores de conflitos internos, os quais, muitas vezes, não são possíveis de serem verbalizados pela criança (SCHMIDT; NUNES, 2014). Devido ao fato de tal técnica assumir tamanha relevância para as intervenções no campo da Psicologia, Winnicott se dedicou aos estudos referentes à temática, tornando-se referência, concluindo que o brincar pode ser utilizado como meio de comunicação na psicoterapia, favorecendo a comunicação da criança consigo mesma e com o terapeuta. Porém, compreendeu que, mesmo o brincar sendo algo natural, quando posto frente a uma terapia faz-se necessário o uso de técnicas específicas para entendê-lo (WINNICOTT, 2019).

Segundo Winnicott (2019), a psicoterapia com o público infantil atua na relação de troca de duas áreas do brincar: a do terapeuta e a do paciente. Por conta disso, quando o paciente não consegue brincar dentro da clínica, torna-se necessário que o trabalho executado pelo terapeuta se direcione a conduzi-lo para que consiga adquirir tal capacidade. Para o autor, o próprio brincar torna-se uma terapia, esta que dispõe de uma aplicação imediata e universal. Além disso, Winnicott (2019) apresenta o brincar como uma experiência criativa e real, uma forma básica de viver, possuindo tudo em si. Desse modo, por meio desta pesquisa, objetiva-se alcançar o significado e a função do brincar para a abordagem winnicottiana, de forma que se identifiquem as possibilidades de intervenções por meio do brincar, se relate a relevância do brincar para a constituição da criança e para o trabalho psicoterapêutico e, também, se compreenda a relevância do brincar para a constituição da criança. Percebe-se, portanto, a necessidade de se olhar mais de perto o brincar, ultrapassando-se sua compreensão conceitual popular.

Considerando-se que o olhar para a criança foi se modificando no decorrer dos anos, assim como as intervenções com este público, e que a Psicologia está sempre aprimorando o seu modo de atuação, a pesquisa possibilita o realce do tema no meio científico, ocasionando o surgimento de mais estudos aprofundados para que as informações e intervenções acerca da temática sejam constantemente atualizadas.

1 METODOLOGIA

O presente estudo terá a pesquisa bibliográfica como modalidade de obtenção de subsídios teóricos para a elaboração da temática. Tal modalidade tornou-se relevante para a redação da pesquisa devido ao fato de se utilizar de registros disponíveis, objetivando colocar o pesquisador em contato direto com materiais já publicados sobre o assunto da pesquisa

(SEVERINO, 2017). Sendo assim, serão utilizados livros, publicações em periódicos, artigos científicos e dissertações que abrangem o tema abordado para se obter as informações desejadas. Ademais, o estudo em pauta compreenderá a Psicanálise como referencial teórico, esta que tem como objeto de estudo o inconsciente humano, destacando-se a maior valorização da escuta daquilo que o outro traz, seja verbalmente ou não (SILVA, 2013).

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico impresso e eletrônico, com o propósito de se fazer a revisão da literatura existente. Para tanto, foram utilizadas bases de dados *online*, como as plataformas “SciELO”, “Google Acadêmico” e “Periódicos Eletrônicos de Psicologia” (PePSIC), devido à facilidade do acesso e o maior alcance de pesquisas. Com a conclusão da revisão da literatura, a análise crítica dos materiais escolhidos e a interpretação dos dados apresentados contribuíram para a estruturação do trabalho, de modo que serão apresentados, brevemente, os aspectos gerais do brincar na psicanálise, ressaltando o tema do brincar para Winnicott e, em seguida, serão pontuados os dados recolhidos sobre o uso do brincar como método de investigação, juntamente com o papel do terapeuta nesse método, bem como se apresentará o Jogo do Rabisco. Por fim, serão pontuados os aspectos referentes à relevância do brincar para a constituição do indivíduo.

2 ASPECTOS GERAIS DO BRINCAR NA PSICANÁLISE

Para se pensar o brincar em diálogo com a psicanálise, considera-se relevante pontuar as contribuições dos principais autores psicanalíticos para a prática das intervenções com o público infantil. Apesar de Freud não ter desenvolvido uma prática clínica direcionada à infância, seus estudos serviram de base para muitos pesquisadores que se dedicaram a estudar sobre esse público, sobretudo acerca do desenvolvimento psicosssexual e fases de fixações, bem como a relação com as figuras parentais e seus impactos no psiquismo (LEITAO; CACCIARI, 2017).

Em Além do Princípio do Prazer (1996), Freud discorre sobre aspectos da vida infantil, introduzindo a ideia de que o brincar seja carregado de representações e angústias. O autor se atentou a essa hipótese após analisar uma brincadeira de seu neto com o carretel, onde o menino lançava o carretel para longe e emitia um som que se assemelhava à palavra alemã *fort* (o que corresponde a “ir embora”). Logo depois, puxava de volta para si o carretel, emitindo um som semelhante à palavra *da* (correspondente a “retorno”). Analisando tal ação, Freud a nomeou de *Fort-da* e percebeu que poderia representar a angústia que o menino sentia em relação às partidas e retornos da mãe. Dessa forma, compreendeu que o brincar se caracterizava como um meio de a criança elaborar a ausência materna (GONÇALVES, 2018; SOUSA; PEDROZA;

MACIEL, 2020). A partir da observação dessa brincadeira, teve-se o ponto de partida para se estruturar estudos relacionados ao brincar. Por meio das contribuições freudianas, outros autores se dedicaram a compreender a psicanálise com crianças, entendendo que se exigia um manejo diferente do utilizado com adultos.

Nesse sentido, Melanie Klein (1981) organizou a atuação com o público infantil e estruturou a técnica do brincar, tornando possível a aplicação do método psicanalítico com crianças. Para Klein, os mecanismos primitivos, egóicos e superegóicos, existiam nos indivíduos desde muito cedo. Consequentemente, uma vida psíquica poderia ser analisada desde muito cedo (KLEIN, 1981; FULGENCIO, 2008). O brincar foi visto por Klein como o modo de a criança expressar seu mundo interno e, por meio dele, uma vida psíquica inteira pode ser estruturada. Então, em seu manejo, Klein interpretava diretamente a brincadeira, buscando alcançar as angústias presentes no sujeito. Além disso, fazia o uso de brinquedos sem estruturação para que, assim, não houvesse representações do objeto, necessitando que a criança crie e projete para que a brincadeira aconteça (KLEIN, 1981; FULGENCIO, 2008). Logo, o brincar foi analisado com a mesma equivalência à livre associação de ideias do adulto, tendo em vista que a fala organizada ainda não existe na fase da infância. Também, o brincar se mostrou como um método efetivo de investigação psicanalítica, visto que possibilita instaurar aquilo que se espera na clínica com adultos, como a transferência, as projeções e os mecanismos de defesa.

2.1 O brincar na perspectiva winnicottiana

Para criar sua teoria sobre o brincar, Winnicott (2019) quebrou a rigidez e as regras de atuação que vinham sendo utilizadas na psicanálise. Preocupava-se com a caracterização que era dada ao brincar da criança pequena, sendo relacionada à masturbação e às experiências sensuais instintivas. Para o autor, tal fato impossibilitava a percepção sobre outras questões. Posto isso, defendeu a necessidade de se ver o brincar como um tema em si mesmo, não enfocando apenas sobre o conteúdo da brincadeira, ressaltando que “o conteúdo é irrelevante. O que importa é o estado de quase desconexão, análogo à concentração de crianças mais velhas e adultos” (WINNICOTT, 2019, p. 89).

Winnicott (2019) entendia o brincar como um aspecto universal da natureza humana, afirmando que “[...] o brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupo; brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia [...]” (WINNICOTT, 2019, p. 74). O brincar começou, então, a existir de um modo que ainda não havia sido visto na literatura psicanalítica. O próprio ato de brincar passou a ser o principal

objetivo de estudo e análise, pois, para Winnicott (2019, p. 87), “[...] o brincar é, por si só, uma terapia”, ainda que existam pessoas as quais não consigam fazê-lo. O autor constatou ainda que, além de o brincar possuir uma importância em si mesmo, seria a psicanálise que possibilitaria ver o brincar com tal importância, mencionando que “[...] a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 2019, p. 74).

Desse modo, entende-se que o processo psicoterapêutico se iniciaria no brincar, e isso conduziria ao material da brincadeira, permitindo que aconteça a psicoterapia, e, por fim, proporcionaria a atuação da psicanálise, não a ordem inversa (WINNICOTT, 2019). Para que isso seja possível, Winnicott percebeu a análise do brincar a partir da díade mãe-bebê e de um ambiente que seja facilitador para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, compreendia o brincar, enquanto verbo e não substantivo, como um desenvolvimento do que ocorre nos fenômenos transicionais (WINNICOTT, 2019; FULGENCIO, 2008; SOUSA; PEDROZA; MACIEL, 2020).

O fenômeno transicional se refere ao momento em que a criança começa a se separar da mãe (ou figura materna), pois, no início da vida do bebê, ambos estão fusionados em um só e, por conta disso, surge a necessidade de incluir objetos não-eu para poder substituí-la gradualmente. Tais objetos não são necessariamente físicos, podendo se referir a uma melodia ou uma palavra. Quando o bebê encontra um objeto e este é afagado de afeto para ser usado como se fosse a mãe, tem-se o objeto transicional. Esse objeto permitirá a relação da criança com o mundo (WINNICOTT, 2019; FULGENCIO, 2008; SOUSA; PEDROZA; MACIEL, 2020). Winnicott (2019) pontua que esse fenômeno ocorre em uma dimensão que não se reduz nem à realidade interna nem à realidade externa, mas onde ambas as realidades se encontram. No entanto, para que esse fenômeno ocorra, é necessário um ambiente que facilite o desenvolvimento do bebê, adaptando-se às suas necessidades.

Para o autor, por meio do ambiente facilitador, o bebê consegue adquirir uma confiança em si mesmo e no mundo. Essa confiança representa o espaço potencial entre a mãe e o bebê, e é nessa confiança que a brincadeira começa. Antes, o bebê suportava a ausência da mãe, tanto física quanto afetiva, por um período determinado de tempo. Após esse período, para o bebê, a mãe morreu. Agora, a criança consegue estar sozinha, pois sabe que a pessoa que ela ama é confiável e, portanto, estará sempre disponível (WINNICOTT, 2019; FULGENCIO, 2008). A partir disso, a criança consegue desfrutar de uma superposição entre duas áreas do brincar, a dela e a de outra pessoa. Isso se inicia com a mãe se adaptando às atividades do brincar da criança e, aos poucos, vai incluindo o seu próprio brincar, e dessa maneira um brincar mútuo

passa a acontecer. No entanto, mesmo colocando o brincar como algo universal e da natureza humana, a capacidade ou a possibilidade de brincar dependerá das condições pessoais e ambientais do indivíduo. Desse modo, nos casos de pessoas que não conquistem ou perderam tal capacidade, esse deve ser o fator principal a ser analisado, antes mesmo de se interpretar outros sintomas (WINNICOTT, 2019).

3 O BRINCAR COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E O PAPEL DO TERAPEUTA

A psicanálise com crianças exige um manejo diferente do utilizado com os adultos. Para a Psicanálise, a linguagem através da palavra é um elemento fundamental, o qual favorece a realização da análise. Porém, pode ocorrer de que a linguagem falada não seja a melhor forma de comunicação (POKORSKI, 2018). Nesse sentido, torna-se importante a “escuta” dos gestos e do silêncio. Entende-se, então, que o brincar possui a mesma equivalência da fala do adulto quando este utiliza a livre associação de ideias no tratamento psicanalítico. Assim, o brincar representa as questões que estão internalizadas na criança que atravessa a primeira infância e passa a ser o modo que ela utiliza para se expressar, visto que a fala organizada ainda está se formando (POKORSKI, 2018).

Como Winnicott (2019) pontua em seus estudos, o brincar faz parte da natureza humana, o que proporciona sua utilização como uma ferramenta de trabalho para o psicanalista. Porém, tais estudos também permitiram compreender que, mesmo o brincar sendo algo natural, há pessoas – crianças e adultos – que não conseguem fazê-lo. Desse modo, o enfoque do trabalho deve ser direcionado à análise do próprio fato ou da possibilidade de fazer essa ação (WINNICOTT, 2019). Para isso, o indivíduo precisa de um trabalho terapêutico que o leve a um estado onde possa desenvolver sua capacidade de brincar. Segundo Fulgencio (2008), o papel do terapeuta se revela de suma importância nesse processo, de forma que se deve buscar criar condições ambientais de adaptação e comunicação para tornar possível essa mudança no paciente. Compreende-se, então, que os terapeutas não devem abusar da interpretação quando não há a comunicação e o brincar mútuo e espontâneo, pois, sem essa condição, a interpretação se torna dispensável (FULGENCIO, 2008).

Posto isso, entende-se que o analista deve criar as condições ambientais que antes o paciente não havia experienciado, permitindo que ele possa brincar, bem como possibilitando seu desenvolvimento. Fulgencio (2008) discorre sobre os pressupostos teóricos de Winnicott, afirmando que a dimensão do brincar vai se expandindo a partir do encontro entre paciente e terapeuta, de modo que as falas e as brincadeiras vão ganhando sentido. Portanto, o analista

precisa apresentar a capacidade do brincar criativo para que a sessão obtenha sucesso, pois a análise como uma mera aplicação de técnica impossibilita o contato e a intimidade que se cria por meio dessa experiência compartilhada (FULGENCIO, 2008). Para Fulgencio (2008, p. 134):

[...] o analista precisará ter diversos tipos de presença e de comunicação com o paciente, mas sempre a partir de uma presença efetiva e não propriamente técnica, até que o espaço da brincadeira, neste sentido preciso que estamos analisando, possa ocorrer e proporcionar o amadurecimento em direção a outros relacionamentos interpessoais, em espaços sociais cada vez mais amplos.

Então, o espaço onde se encontram o paciente e o terapeuta torna-se um espaço de criação, que se desenvolve a partir do contato com o outro. O terapeuta provê um ambiente suficientemente bom que se adapta ao sujeito, assim como o sujeito se adapta ao ambiente. Esse ambiente se refere à apresentação contínua do mundo ao sujeito, o que só é possível por meio do manejo de outra pessoa (SOUSA; PEDROZA; MACIEL, 2020). Para Winnicott (2019), a análise seria relacionada aos cuidados maternos, de forma que o terapeuta representaria o olhar da mãe que reflete a criança. Além disso, pode representar um objeto transicional, o qual adapta-se às necessidades do paciente e, de forma suficientemente boa, permite a presença da criatividade no uso do objeto ao brincar e criar junto. Logo, o encontro com o outro é o que permite a continuidade do sentimento de existência. Sendo assim, o *setting* deve se tornar um ambiente que possibilite aconchego e continuidade, principalmente com pacientes mais regredidos, tendo em vista que a capacidade brincante e criativa pode ser prejudicada caso a criança não encontre um ambiente favorável à sua constituição (SOUSA; PEDROZA; MACIEL, 2020).

O jogo do rabisco

O Jogo do Rabisco, desenvolvido por Winnicott, é uma forma de comunicação que busca ser um espaço transicional, permitindo, a partir de algo sem forma, a criação de um sentido para a experiência, assim como o contato do indivíduo consigo mesmo. Nesse jogo, a ênfase não está na habilidade de desenhar, mas sim na interação recíproca e no compartilhamento do material temático. O papel do terapeuta se estabelece em ser prático, colaborativo e interativo, de modo que busque focar nos conflitos e nos sentimentos envolvidos de forma indireta, se atentando também ao estágio de desenvolvimento que a criança se encontra. Vale ressaltar que o Jogo do Rabisco não deve ser comparado aos testes psicológicos. Durante a realização do jogo, o problema que se apresenta pode estar relacionado ao que causa

tensões na pessoa (MAZZOLINI, 2007). O jogo seria, assim, um lugar de acontecimentos, ocorridos por meio do gesto, do brincar.

De acordo com Mazzolini (2007), o rabisco deve ser feito a lápis e pode ser apagado. Pede-se para que se construa algo a partir do último rabisco feito. Durante a realização da atividade, deve-se manter a flexibilidade, podendo, assim, desenhar, conversar, brincar com brinquedos ou qualquer outra coisa. O profissional psicólogo deve fazer o mesmo que essa criança, jogando de acordo com a necessidade dela. Muitas vezes, os rabiscos podem não precisar de interpretação, mas sim de manejo, de forma que se possibilite e não se oprima. A complexidade do jogo está na experiência, no poder oferecer um espaço de confiança, assim como um ambiente facilitador, o que possibilitará a existência de um local onde se possa expressar questões detidas no processo maturacional. A autora ressalta que o *setting* terapêutico deve se encaixar às necessidades do paciente, de forma que permita que ele seja ele mesmo. Nesse ambiente o silêncio também faz parte do tratamento. Deve-se focalizar a presença humana, de forma a possibilitar que as questões apresentadas entrem em trânsito, pois, assim, o assunto pode ser abordado. Compreende-se que algumas questões não são possíveis de serem resolvidas, mas o objetivo é que sejam colocadas em trânsito, o que se torna possível com a presença do outro (MAZZOLINI, 2007).

4 A RELEVÂNCIA DO BRINCAR PARA A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO

Winnicott (2019) compreendeu que sua teoria sobre a brincadeira das crianças também pode ser usada com os adultos, porém o uso com tal público se tornaria mais difícil, tendo em vista que o material do sujeito passa a se revelar, sobretudo, por meio da comunicação verbal. Desse modo, o autor pôde entender que é possível encontrar a brincadeira na análise de adultos, assim como ela é encontrada no trabalho com as crianças, no entanto, por meio de uma manifestação diferente, porém com a mesma essência. Sendo assim, a brincadeira no adulto seria analisada através das escolhas das palavras, do senso de humor e do tom de voz utilizado pelo paciente. Entende-se, portanto, que a brincadeira não se limita à criança ou à fase infantil, mas sim se estende até a vida adulta.

Em vista disso, Winnicott (2019) concluiu que o brincar, após a fase da infância, se expande na forma da vida criativa do sujeito. Essa criatividade tem importância crucial na obra de Winnicott e não está relacionada à criação de algo, mas à coloração que o indivíduo dá à sua realidade externa. Ser criativo é o mesmo que estar vivo. Segundo o autor, quando não há a presença da criatividade, o indivíduo vive no mundo como uma forma de submissão, compreendendo que deve se adequar e se adaptar, de forma que não se cria um próprio modo

de viver ou de vivenciar as experiências. Então, a criatividade representa um estado saudável, enquanto sua ausência é algo doentio para a vida. É ela que possibilita que as experiências da vida ganhem um sentido pessoal, tornando possível o sentimento de que a vida está valendo a pena ser vivida. Sendo assim, por meio do brincar, a criança e o adulto vivem criativamente, de forma espontânea e não submissa. A vida criativa gerada e manifestada inicialmente por meio do brincar – e só é brincar se for criativo – se origina no espaço potencial e se estende, no decorrer da vida, para o território das artes, da religião, da filosofia do trabalho criativo, enfim, para a experiência cultural. Desse modo, o brincar leva aos relacionamentos de grupo e, ao brincar, o ser humano produz e encontra si mesmo, o outro e o mundo em que vive (WINNICOTT, 2019).

Entretanto, diz Winnicott (2019), a base para que isso seja possível está, também, nas primeiras relações que o indivíduo tem com a mãe, esta que lhe apresenta o mundo, se apresenta, bem como apresenta o bebê para ele mesmo. Caso esse relacionamento seja desfavorável, a área do brincar fica comprometida e, da mesma forma, a criatividade e as experiências culturais. Quando a mãe é capaz de desfrutar essa área intermediária da criança sem fazer exigências, respeitando as escolhas que a criança faz, não a julgando, não interferindo, esse encontro gera a segurança necessária para a criança ser criativa e isso, futuramente, permitirá que a criança seja capaz de reconhecer sua própria área intermediária, o que trará como resultado uma satisfação quando ela encontrar experiências comuns entre membros de um grupo (experiência cultural).

5 DISCUSSÃO

Tendo em vista os apontamentos teóricos apresentados, é possível compreender a importância que o brincar tem para a atuação do psicólogo na clínica infantil. A experiência do brincar mostra-se como uma técnica interventiva de grande contribuição para o processo psicoterapêutico, considerando que é o meio natural de expressão da criança e, quando esta não encontra vazão devido a algum comprometimento de ordem emocional, poder fazê-lo torna-se o principal objetivo do tratamento. Além disso, o brincar auxilia a atuação do profissional psicólogo, pois contribui para que se compreenda melhor a subjetividade da criança e se tenha acesso ao seu universo psíquico. O profissional psicólogo assume grande importância na relação e no sucesso do trabalho terapêutico, de modo que é a sua atuação que favorecerá, e permitirá, que a criança (ou mesmo o adulto) possa usar o brincar na clínica e, conseqüentemente, na vida. Ademais, compreende-se que o desenvolvimento da criatividade, o qual é proporcionado por meio do brincar, torna-se crucial para a constituição do indivíduo

como si mesmo no mundo. A partir da criatividade, o indivíduo promove a possibilidade de viver de forma espontânea e não submissa, o que resulta, por exemplo, na capacidade de adaptação, bem como de resiliência emocional frente aos desafios da vida adulta (WINNICOTT, 2019).

Junto a isso, entende-se que o brincar e o brinquedo, assim como os fenômenos transicionais, formam a base para a experiência cultural. O objeto transicional se caracteriza como o primeiro uso de um símbolo, assim como a primeira experiência do brincar, utilizado também com a função de unir o bebê e sua mãe no processo gradual de separação. Após a separação, tal fenômeno se estende ao brincar, o qual, com o desenvolvimento da maturidade do indivíduo, se estende à experiência cultural, ou seja, parear com a sociedade. Assim, ambas as experiências estariam localizadas no mesmo lugar: o espaço potencial entre o indivíduo e o ambiente, sendo este determinado pelas experiências nos primeiros estágios de vida (WINNICOTT, 2019; ROCHA, 2021).

Ainda, torna-se válido ressaltar a importância da adaptação do ambiente ao indivíduo. Nesse sentido, pode-se discutir sobre a existência de pais ou responsáveis que almejam brincar com seus filhos, mas não sabem fazê-lo, do mesmo modo que há profissionais que também apresentam tais dificuldades. Para estes últimos, quando a dificuldade ocorrer, uma nova abordagem deve ser considerada. Winnicott (2019) apresenta a importância de a criança saber brincar sozinha na presença do outro. Isso pode ser analisado quando a figura que se encontra junto à criança está atarefada em outras atividades e, contudo, a criança alcança um brincar pleno. Pode-se ter a compreensão de que alguns pais presumem que precisam estar ativos e participativos o tempo todo na brincadeira, o que, nessa perspectiva, se torna dispensável. O brincar sozinho na presença do outro é gerado pela confiança, esta que foi estabelecida nas primeiras experiências de vida do indivíduo em seu ambiente. Tal discussão torna-se importante, pois o excesso da presença não permite à criança *ser*, de forma que o outro brinca e determina a brincadeira, mas não deixa que ela realmente brinque. Desse modo, pode-se supor que a criança está brincando, mas ela ainda estará em uma tentativa de brincar, visto que seu brincar não fora criado por meio do gesto espontâneo e, assim, é empobrecido de criatividade. Tal fato pode ter por consequência a ação do brincar como uma forma de a criança ser vista pelo outro, o que dificultará a existência espontânea e não submissa possibilitada pela criatividade (WINNICOTT, 2019; ROCHA, 2021).

O brincar, portanto, faz referência à qualidade do viver, o que vai além de brincar de jogos e brinquedos. Entende-se, então, que por meio do brincar torna-se possível a comunicação da criança consigo mesma e com os outros, possibilitando não só a exteriorização e o

entendimento do que lhe causa sofrimento psíquico, mas também a constituição do indivíduo como um ser que vive. Desse modo, o brincar em si é terapêutico e, portanto, é de total importância para o desenvolvimento saudável do indivíduo quando criança, para que se favoreça a vida adulta desse ser, mostrando, assim, que o infantil habita em nós até o fim (WINNICOTT, 2019; FULGENCIO, 2008; SOUSA, PEDROZA e MACIEL, 2020). Então, o que significaria o brincar em psicoterapia? As palavras que possibilitariam responder tal questão são comunicação e confiabilidade, mediadas pela própria relação terapêutica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se nas informações obtidas na pesquisa, observou-se que o brincar é a base da atuação na clínica winnicottiana, tanto com crianças quanto com adultos. Com isso, ampliou-se a compreensão da importância que o brincar possui para essa linhagem teórica, sendo possível relatar e perceber a importância do brincar, bem como identificar as possibilidades de intervenção por meio do seu uso, entendendo-se, assim, a relevância do brincar para a constituição do indivíduo. Desse modo, respondeu-se ao problema de pesquisa e confirmaram-se as hipóteses levantadas. A metodologia utilizada foi suficiente para se alcançarem os resultados, embora uma análise prática pudesse complementar e sustentar o que foi observado e estudado nas pesquisas bibliográficas.

Portanto, sugere-se que estudos posteriores possam investigar esta temática por meio de pesquisas de campo. Também, torna-se relevante a divulgação desses estudos para que profissionais, pais, figuras de cuidado e a sociedade compreendam a importância do brincar para a vida, pois comumente tem-se a visão de que brincar é algo subjetivo e abstrato, verbalizando-se, por exemplo, que na clínica infantil a criança “só brinca”. Ainda, estudos voltados para a compreensão dos pais em relação à temática podem possibilitar-lhes um entendimento maior sobre o assunto, pois, muitas vezes, os pais se esforçam demais – ou de menos – para que os filhos possam brincar, o que interfere no desenvolvimento espontâneo. Além disso, estudos relativos às pessoas que não conseguem brincar podem trazer mais conhecimento para a atuação dos profissionais. Por fim, a criação de diálogos sobre a temática em diferentes contextos pode naturalizar o assunto e, assim, possibilitar que todos possam brincar. Brincar de viver. Ser.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: SALOMÃO, J. (Org.). **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 2-75. Edição Standard Brasileira, v. 18

FULGENCIO, Leopoldo. O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. **Revista brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 42, n. 1, 123-136, mar. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100013. Acesso em: 12 set. 2021.

GONÇALVES, Renata. Um estudo de caso sobre a brincadeira do fort-da como indício de estruturação do sujeito. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 626-637, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v23i3p626-637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/147323>. Acesso em: 12 set. 2021.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da Criança** (1926). São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.

LEITAO, Iagor Brum; CACCIARI, Marcella Bastos. A demanda clínica da criança: uma psicanálise possível. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 64-82, 2017. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v22i1p64-82. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/121240>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MAZZOLINI, Beatriz Pinheiro Machado. Rabiscando para ser: do si mesmo para o papel. **Imaginário**, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 493-509, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2007000100023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2021.

POKORSKI, Maria Melania Wagner Franckowiak. Psicanálise: quando o falar é um obstáculo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 50, p. 107-113, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372018000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2021.

ROCHA, Márcia Alves da. O brincar e a "nova realidade": reflexões sobre a criatividade, suas origens e a localização da experiência cultural em tempos pandêmicos. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 55, p. 121-128, jun. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372021000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2021.

SCHMIDT, Marília Bordin; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. O brincar como método terapêutico na prática psicanalítica: Uma revisão teórica. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 6, n. 1, p. 18-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233171564.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. *E-book*.

SILVA, Denise Quaresma da. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 39, p. 37-45, jul. 2013. Disponível

em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2020. Acesso em: 12 out. 2021.

SOUSA, Taisa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; MACIEL, Maria Regina. O brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. 3., p. 269-276, set./out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/WrcB3XWrqPrmGbWjcnnQn6F/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade** (1975). São Paulo: Ubu Editora, 2019.

PSICANÁLISE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

CARVALHO, Vivian Guimarães¹; FAVARIN, Rafael da Nova².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-359>

RESUMO

O presente trabalho assumiu como objetivo geral investigar como a psicanálise pode contribuir com crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de orientação psicanalítica. Procurou-se compreender o histórico do TEA como uma nosologia médica e, especialmente, psicanalítica, além de descrever conceitos oriundos da clínica psicanalítica e sua contribuição para a emergência do sujeito em crianças com TEA. Como resultados, observou-se que atualmente a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA. Dentro do campo psicanalítico, assume-se a escola como um ambiente privilegiado. Concluiu-se que a emergência do sujeito se daria através da linguagem e da cultura, com importante participação do ambiente escolar.

Palavras-chave: Psicanálise. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT

This Project took on investigating how the psychoanalysis can contribute to the children with Autistic Spectrum Disorder in the school environment. It was a bibliographic, qualitative and psychoanalytic oriented research. It was aimed to understand the historic of the Autistic Spectrum Disorder as a medical nosology and mainly psychoanalytical, beyond describing concepts from the psychoanalytic clinic and its contribution towards the emergence of the subject in children with ASD. As a result, it was noticed that currently, the conception that approaches the subject's constitution assumes that there are differences between the psychoses diagnosis and the ASD. Into the psychoanalytical field, it is assumed that the school is a privileged environment. It was concluded that the emergence of the subject happens due to the language and the culture with an important participation of the school environment.

Keywords: Psychoanalysis. Autism. Inclusion.

¹ Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAAT.
e-mail: gcvivian5@gmail.com

² Mestre em Psicologia; professor nos cursos de Psicologia e Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT.
e-mail: mfavarin@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O quadro em que a psicanálise é levada a desenvolver-se compromete, na maior parte do tempo, as condições necessárias à sua própria existência. Isso se mostra ainda mais sensível no domínio das psicoses da criança. Porquanto a criança é objeto de um monopólio de “cuidados” que, no plano dos fatos, exclui a psicanálise, uma vez que esta última não é tolerada senão como servidão a um sistema que aliena. Desde que uma sociedade sonha em ordenar uma organização de “cuidados”, fundamenta ela essa organização num sistema de proteção que é, antes de mais nada, uma rejeição da loucura. De uma maneira paradoxal, “a ordem que cuida” promove também a “violência” em nome da adaptação.
(Maud Mannoni)

A partir de questionamentos acerca das práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, focadas em técnicas comportamentais repetitivas, e da observação de que o ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento e constituição do ser humano, a presente pesquisa buscou investigar como a psicanálise pode contribuir com tais crianças no ambiente escolar.

De acordo com Bastos (2017), a escola possibilita às crianças com TEA muito mais do que a chance de aprender, uma vez que promove a inscrição no discurso social ao oferecer o lugar de aluno. Dessa forma, a inclusão produz “efeitos de subjetivação para essas crianças, já que a instituição escolar oferece as leis que regem as relações entre os humanos para que delas a criança se aproprie daquilo que lhe for possível” (BASTOS, 2017, p. 136).

Ao encontro da socialização e da oposição a práticas repetitivas, Kupfer (1999), ao descrever o funcionamento da escola, utiliza uma metáfora que auxilia na compreensão dessas temáticas: partindo do princípio de que a instituição está estruturada assim como a linguagem, portanto, discursos que se repetem para que os princípios do seu funcionamento sejam mantidos; romper a repetição de tais discursos faria emergir falas singulares, como “rachaduras” que trazem oxigenação. Caso contrário,

[...] o autista não poderá deixar de sofrer os efeitos desse lugar moderno em que está situado. Sofre os efeitos dessa significação social, carrega a exclusão da linguagem e da circulação social, submetido a técnicas de condicionamento para permanecer aí, na borda, lugar em que ele, de forma surpreendente, se equilibra (KUPFER, 2017, p. 101)

Kanner (1943) foi o primeiro a cunhar o termo autismo como um diagnóstico independente a partir de estudos com crianças que apresentavam uma síndrome não identificada anteriormente, classificando-o como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. No ano seguinte, outro médico, Asperger, encontrou características semelhantes em um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, e Bruno Bettelheim, ao investigar a etiologia, identificou características na relação da criança com a mãe, fato que gerou controvérsias. Muitos foram os autores que observaram e teorizaram acerca do tema, dividindo-se entre aqueles interessados em uma nosologia médica, mais recentemente influenciados por estudos genéticos, e aqueles

para os quais a etiologia é relacional, como compreende a teoria psicanalítica (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Kupfer (2000) afirma que existem dois tipos de autistas: o do neurologista e o do psicanalista. E mesmo entre os psicanalistas não há um consenso, sendo a principal discordância a diferenciação entre psicose e autismo. Jerusalinsky (1993) propõe a compreensão do autismo como uma quarta estrutura clínica, compondo as propostas por Lacan (psicose, neurose e perversão). Para melhor compreender os processos que constituem o sujeito e a diferença entre psicose e autismo, em uma proposta psicanalítica, é importante revisitar os estágios de constituição do sujeito propostos por Lacan.

Diante de questões etiológicas controversas, emerge o questionamento acerca do papel da escola e de como a psicanálise pode contribuir para que o ambiente escolar produza a “fundação” de um sujeito, para que esse possa “minimamente dizer-se”, na proporção em que deixamos de priorizar as questões etiológicas (KUPFER, 2017, p. 51).

Atualmente, as crianças com autismo ocupam na escola um “não lugar”. O ambiente educacional possui também a função de possibilitar a construção de relações sociais. Nesse sentido, a hipótese desta pesquisa foi de que a visão da psicanálise poderia contribuir como facilitadora no que se refere à emergência do sujeito, em que a aprendizagem se dá como consequência da inclusão no campo significativo, com importante participação do ambiente escolar. Os objetivos específicos da presente pesquisa foram: relatar o histórico do Transtorno do Espectro Autista como uma nosologia médica e psicanalítica; investigar como a psicanálise pode contribuir para a emergência do sujeito em crianças com TEA; demonstrar como o ambiente escolar pode ser importante meio para a inclusão e para o desenvolvimento dessas crianças.

A referida pesquisa justificou-se, principalmente, por motivos de ordem prática em uma questão social. Atualmente, a grande maioria das escolas, ao lidar com as crianças com TEA, objetivam apenas práticas pedagógicas pautadas em técnicas comportamentais. Os pressupostos psicanalíticos podem contribuir não só no tocante à aprendizagem, mas especialmente no processo anterior, em que o objetivo é a constituição de um sujeito desejante, aproveitando o potencial terapêutico do ato educativo em que o foco é o sujeito.

Nesse sentido, observa-se atualidade e relevância da pesquisa em termos acadêmicos, uma vez que vislumbra a possibilidade, através da teoria psicanalítica, de permitir, e até certo ponto, conduzir o surgimento do sujeito por trás do diagnóstico, uma vez que o ato terapêutico se imbrica com o ato de educar.

Por esses motivos, atrelados a motivações pessoais, uma vez que a pesquisadora, por trabalhar em escolas da Rede Municipal de Ensino em uma cidade do interior de São Paulo, observou a ineficácia de técnicas estritamente comportamentais, atrelado ao fato de que, muitas vezes, a equipe escolar repete em atitudes o discurso biológico e limitante, a presente pesquisa demonstra relevância.

METODOLOGIA

Assumiu-se como método uma pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), em que tais registros constituem a base para o desdobramento do problema de pesquisa, hipótese e objetivos (SEVERINO, 2016); qualitativa, em que se considera a subjetividade do sujeito como parte de um vínculo indissociável com o mundo objetivo, que não pode ser traduzido em números, dispensando a utilização de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013); com orientação teórica psicanalítica.

A pesquisa com orientação psicanalítica, segundo Rosa (2004, p. 329), “projeta um campo que vem se tornando palco de várias discussões e impasses”, pois reflete, por via da ética, “problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico” (ROSA, 2004, p. 329). Nesse sentido, a pesquisa será realizada através da coletânea e análise de publicações, majoritariamente de orientação psicanalítica.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE PSICOSE À QUARTA ESTRUTURA PSÍQUICA

Para uma melhor compreensão do Espectro Autista, inicialmente buscou-se revisar as principais contribuições teóricas desenvolvidas ao longo dos anos, com ênfase nas contribuições de entendimento psicanalítico. Em um primeiro momento, foi abordado brevemente o histórico do Transtorno do Espectro Autista, desde o século dezenove até as alterações feitas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição (DSM – 5). Na sequência foi abordado como alguns autores de orientações psicanalítica compreendem a relação e a diferenciação entre autismo e psicose e como a linguagem é fundamental na constituição do sujeito.

1.1 Breve histórico do Transtorno do Espectro Autista

Os quadros de psicose infantil e autismo, primeiramente estudados pela psiquiatria e neurologia, são atualmente objetos de estudo também da fonoaudiologia, psicomotricidade, psicopedagogia e outras áreas que se ocupam de seus mistérios etiológicos (JARDIM, 2000). Desde o século dezoito, quando Pinel (1800) publicou um resumo de autores daquele século, e mais adiante, com os relatos do tratamento de Victor, jovem encontrado no sul da França por um grupo de caçadores, cujo tratamento foi conduzido por Jean-Marc-Gaspard Itard, ex-aluno de Pinel, a literatura psiquiátrica discute a reversibilidade (ou não) de casos isolados do que hoje seria descrito como TEA (MARFINATI; ABRAO, 2014).

Em 1911, Eugen Bleuler referiu-se à palavra autismo para delinear um dos sintomas da esquizofrenia infantil. Em 1930, ano que marca o início da construção da perspectiva não só da psiquiatria, mas também da pediatria, com influência da psicanálise, de que quadros psicóticos infantis não deveriam ser pensados e estruturados através do conhecimento de quadros adultos, Melanie Klein publica um artigo em que descreve o caso de um menino de quatro anos com características parecidas com as mencionadas posteriormente acerca do TEA (MARFINATI; ABRAO, 2014).

Entretanto, Leo Kanner (1943) foi o primeiro a cunhar o termo autismo como um diagnóstico independente a partir de estudos com crianças que apresentavam uma síndrome não identificada anteriormente, classificando-o como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). Kanner apresentou um estudo com onze crianças que apresentavam traços comuns de isolamento e repetição, em que predominavam “a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas” (GOLDBERG, 2005, p. 183). Como descreve Kanner,

O transtorno “patognomônico” fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida. Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, exclui tudo o que vem de fora (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa).

Em 1944, Hans Asperger escreveu o artigo *Psicopatia Autística na Infância*, apresentando quatro crianças que tinham dificuldades de relacionamento como questão central (BRASIL, 2015).

As características autistas apareceriam a partir do segundo ano de vida e seriam persistentes. Haveria pobreza de expressões gestuais e faciais e, quando as crianças eram inquietas, sua movimentação era estereotipada e sem objetivo, podendo haver movimentos rítmicos repetitivos. Suas falas seriam artificiais, mas teriam atitude

criativa em relação à linguagem, exemplificada pelo uso de palavras incomuns e neologismos. Outro ponto positivo seria sua capacidade de enxergar eventos a partir de um ponto de vista original, com campos de interesses diferentes dos apresentados pelas outras crianças de sua idade (especialmente ligados às ciências naturais), o que desvelaria sua “surpreendente maturidade”. Seu refúgio na abstração, sua inventividade e sagacidade seriam diretamente proporcionais ao seu afastamento do ambiente imediato. Seu aprendizado cotidiano dependeria de regras e leis claras, não se baseando na imitação natural e inconsciente dos comportamentos dos adultos, como ocorreria com as crianças “normais”. No campo das emoções, não se encontrava pobreza afetiva, mas sim uma alteração qualitativa, a desarmonia nas emoções e na disposição. A falta de harmonia entre afeto e intelecto explicaria a hipo ou hipersensibilidade no campo dos instintos sexuais e do apetite e também suas peculiares reações a sons e ao toque. Seu “extremo egocentrismo” muitas vezes se aliaria a atitudes de malícia com as pessoas, sendo também característica a falta de senso de humor. Ao contrário dos casos de Kanner, que demonstravam ter boas relações com os objetos, as crianças de Asperger teriam relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos, ignorando certos elementos do ambiente ou se fixando exageradamente em outros. Seu olhar não se deteria por muito tempo nas coisas e deslizaria sobre as pessoas. Além disso, algumas crianças se dedicavam a coleções exóticas ou inúteis ou à ordenação de objetos. Asperger atribuiu tais problemas a uma deficiência biológica, especialmente genética, não especulando sobre aspectos psicodinâmicos (ASPERGER, 1991 *apud* BRASIL, 2015, p. 21-22)

O artigo de Asperger permaneceu desconhecido até os anos 1980, enquanto o de Kanner se popularizou. Posteriormente, até o final da década de 50, Kanner irá “ênfatizar os fatores de ordem psicológica ou ambiental em detrimento dos orgânicos, aos quais irá retornar em 1960” (BRASIL, 2015, p. 23). Nesse sentido, Kanner e Asperger proporcionaram um debate etiológico sobre o autismo, inicialmente ancorado em hipóteses que relacionavam o autismo à estrutura psicológica dos pais. Uma das hipóteses mais conhecidas é a teoria da “mãe geladeira”, originalmente proposta por Kanner, difundida por Bruno Bettelheim na década de 50. Bettelheim compreendia o autismo como “uma síndrome de alteração do ego, resultante da rejeição inconsciente dos pais” (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 3).

Segundo Stelzer (2010),

A experiência de Bettelheim com o autismo foi atravessada por sua experiência pessoal nos campos de concentração, a partir da qual ele teorizou que toda criança psicótica teria tido condições extremas de vida – em síntese, condições imprevisíveis e geradoras de angústia e sensação de perigo. Para Bettelheim, era função do entorno apaziguar a angústia da criança, caso contrário, produzir-se-ia uma doença crônica. Todavia, essa hipótese da “mãe geladeira” chegou a ser considerada, pelos detratores da psicanálise, como uma das páginas ocultas da história da psicanálise sobre o autismo (STELZER, 2010 *apud* SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 3).

Seguindo a perspectiva psicodinâmica, Margareth Mahler, ainda na década de 1950, em estudo sobre as psicoses precoces, distinguiu a “psicose infantil autista” da “psicose infantil simbiótica”, em que o bebê atravessa um período de não diferenciação da mãe (MAHLER, 1952). Frances Tustin e Donald Meltzer, com obras publicadas na década de 1970, contribuíram nessa perspectiva. Após 1980, estudos foram produzidos também por psicanalistas da escola

francesa, influenciados pela teoria de Jacques Lacan, sob a “visão estrutural da constituição do sujeito e, no caso do autismo, em uma relação na qual o sujeito deve ser analisado na lógica em que se articulam a linguagem e o corpo” (BRASIL, 2015, p.24). Outros psicanalistas também teorizaram acerca do autismo, com concepções diferentes, especialmente no tocante à diferenciação entre psicose e autismo (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020).

Assim como não há um consenso entre os psicanalistas, as teorias psiquiátricas também divergem entre si. Segundo Klin (2006),

Foi somente em 1980 que o autismo foi incluído pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), editado pela Associação Americana de Psiquiatria, e colocado em uma classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), permanecendo assim até a 5ª versão do mesmo manual, lançada em 2013, quando passa a integrar os chamados “transtornos do neurodesenvolvimento”, sob a rubrica “Transtorno do Espectro Autista” (KLIN, 2006 *apud* SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p.4).

As características apresentadas no DSM-V evidenciam uma mudança no diagnóstico do que já foi considerado como autismo, pois os antigos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que abrangiam o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett, foram incluídos, todos, em um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 4).

Dessa forma, por mais que a concepção e o entendimento do TEA entrelace aspectos psicodinâmicos e biológicos,

É possível encontrar pelo menos duas concepções que entendem o autismo de formas distintas: a) uma concepção com enfoque na etiologia orgânica, refratária às concepções do tratamento psicanalítico, com enfoque na reabilitação de comportamentos funcionais; e b) uma que privilegia a interação organismo - ambiente e tem como enfoque a constituição do sujeito no autismo (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p.4)

Atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA, em que a estrutura psíquica – ou a forma de se posicionar na linguagem – opera de formas distintas, como descrito a seguir.

1.2 Psicose e Autismo: algumas considerações sobre a etiologia

Notadamente, o diagnóstico proporciona o estabelecimento de tratamentos mais adequados. Todavia, evidencia a discussão acerca da etiologia do TEA: “organogênese ou psicogênese?”. Dentre inúmeras teorias e tentativas de esclarecer esse questionamento, há de ser considerado o debate construtivo entre o discurso médico e a distinção entre psicose e

autismo, uma vez que direciona o tratamento em que o objetivo é a constituição de um sujeito (KUPFER, 1999, p 97).

Não se trata, portanto, de excluir uma ou outra estrutura nosográfica, mas delimitar o lugar de ambas, uma vez que a posição da psicanálise é bastante diferente da medicina (SANTOS; LEMES, 2020). Segundo Kupfer (2000), a Associação Americana de Psiquiatria, por ocasião de elaboração do DSM-IV, passou a colocar crianças psicóticas e autistas em uma mesma categoria, abolindo a distinção entre esses quadros.

De acordo com Restrepo, os discursos científicos que aliam a psiquiatria e a psicologia caminham na direção de adaptar o sujeito, uma vez que “não se trata de trazer à força os sujeitos autistas ao nosso mundo” (RESTREPO, 2012, p. 61). Trata-se de:

Reconhecer que esse sujeito é único, singular. Nessa medida, a psicanálise não trata o autismo, e sim o sujeito autista, assim como o sujeito psicótico, com a construção do saber a partir do um-a-um que isso implica. O saber psicanalítico não se baseia em normas, e sim em princípios éticos, que convocam o analista a se virar em direção ao reconhecimento da singularidade ali onde predominam as generalizações científicas. A psicanálise busca escutar justamente o sujeito que é excluído nesse processo da generalização, que retorna ao se fazer exceção à regra, ao não se encaixar perfeitamente nas categorias criadas pelos manuais, ao não se adaptar às condutas normativas (SANTOS; LEMES, 2020, p. 178).

A questão primordial na distinção entre psicose e autismo encontra-se na relação que o sujeito constrói com o Outro, pois “a maneira pela qual o sujeito responde à entrada do Outro na relação de continuidade da primeira infância, do bebê com o mundo, que vem sempre ‘perturbar’ essa relação homeostática” (SOUZA et al., 2012, p. 102-103 *apud* SANTOS; LEMES, 2020). A resposta que o sujeito dá ao encontro de um primeiro significante com o corpo, a partir do corte provocado pela linguagem, aponta para a escolha de sua própria estrutura subjetiva (SANTOS; LEMES, 2020).

De acordo com Jardim (2000), ao atrelar o inconsciente à estrutura de linguagem, Lacan compreende a constituição do sujeito como um processo que perpassa “a soma dos efeitos de fala, no nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante” (JARDIM, 2000, p. 55). O significante, por sua vez,

Está sempre remetido e remetendo a outro significante, mantendo entre eles uma relação de oposição. Esta leitura do significante faz Lacan (1964) afirmar que “um significante é aquilo que representa um sujeito para outro significante”. Ou seja, o sujeito é, então, efeito da linguagem. O sujeito começa no lugar do Outro, aí onde surge o primeiro significante (JARDIM, 2000, p. 55).

Como Catão e Vivès (2011, p.85) afirmam, “o bebê nasce imerso em um banho de linguagem. Mas para que ele advenha enquanto ser falante é preciso que esta linguagem se incorpore ao real de seu corpo”. É preciso que o puro organismo com que o bebê vem ao mundo,

com puras necessidades fisiológicas, dê lugar ao corpo, atravessado pela linguagem. Suas sensações corporais têm de ser revestidas por palavras, ganhando assim uma significação ao serem nomeadas (SANTOS; LEMES, 2020, p. 181).

Para Azevedo e Nicolau (2017), nos quadros de autismo, há uma falha no percurso da constituição psíquica, culminando em um modo distinto de funcionamento na estrutura da linguagem. Essa falha no circuito pulsional impede que a criança autista aliene-se ao Outro e, conseqüentemente, em oferecer-se como objeto ao outro: “a alienação diz respeito justamente ao surgimento de um novo sujeito, alinhado ao Outro, que ocorre no terceiro tempo do circuito, mas que, nas crianças diagnosticadas com autismo, não se observa” (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 13-14).

Considerando que a constituição do sujeito perpassa, como preconiza Lacan, pela alienação e pela separação, Jardim (2000, p. 58) esclarece que:

O tempo da alienação pode ser entendido como o tempo em que a mãe "empresta" ao seu bebê uma imagem própria, um desejo, um significante, um lugar discursivo, portanto. É o momento em que a criança é falada, é desejada, em que ela é aquilo que desejam que ela seja, e a isto ela responde. O momento seguinte, o da separação, é o do deslocamento das marcas maternas e da possibilidade de impressão de outras marcas, a paterna, por exemplo. A possibilidade de surgimento de um sujeito - diferente da mãe e diferente do pai, apesar das profundas marcas de ambos - aparece exatamente no intervalo entre a alienação e a separação. Lacan considera que o primeiro momento da alienação é o tempo de estabelecimento do primeiro significante e o tempo da separação é o momento do surgimento do segundo significante, que possibilitaria ao sujeito formar sua cadeia significante e, portanto, ocupar, ele próprio, um lugar discursivo (JARDIM, 2000, p. 58)

Azevedo e Nicolau (2017), com base nas hipóteses de Laznik, alegam que o fracasso no processo de alienação está ligado ao fracasso na entrada na linguagem, posto que a criança autista recusa-se a entrar na linguagem como uma forma de resistir ao Outro. Além disso, com base nas ideias de Alfredo Jerusalinsky, as autoras explicam que, para adentrar na linguagem, o sujeito precisa reconhecer-se no Outro, o que não acontece no autismo.

Na psicose, entretanto, a alienação é bem-sucedida. A falha acontece no momento da separação do Outro: “o sujeito psicótico, ao contrário do autista, tem o corpo atravessado pelo significante, tanto é que o delírio passa pelo corpo, especialmente na esquizofrenia (SANTOS; LEMES, 2020, p. 188).

Para Kupfer (2000), no autismo haveria uma falha na função materna, enquanto na psicose a falha estaria na função paterna. Ou seja, na psicose a criança não se separa e, no autismo, não chega a se alienar. Na psicose:

Parece não haver o corte promovido pela função paterna. Encontramos crianças psicóticas que emprestam seu corpo aos cuidados maternos excessivos e fora de tempo; a entrada de um terceiro na relação aparece anulada. Se, por um lado, uma

criança psicótica pode falar, por outro, sua fala explícita, também, fracassos na construção de uma imagem uma de corpo próprio. Sua fala surge fragmentada e recheada de significantes do fantasma materno, pois alienou-se a eles, por uma questão estrutural, mas deles não consegue se libertar, se separar. Efetivamente, uma lei paterna não vigora (JARDIM, 2000, p. 61).

Diante dos esforços dos psicanalistas para traçar uma definição entre os quadros de psicose e autismo, Jerusalinsky (1993 *apud* KUPFER, 1999) propõe que se entenda o autismo como uma quarta estrutura clínica, ao lado das três outras – psicose, neurose e perversão – propostas por J. Lacan (KUPFER, 1999). Para o autor, a diferença é estrutural, visto que na psicose trata-se da forclusão e no autismo, da exclusão:

A diferença entre forclusão e exclusão consiste em que, no caso da forclusão, se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal, que esta inscrição não pode ter consequências na função significante. No caso da exclusão, não há inscrição do sujeito; no lugar em que a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição. Esta diferença radical de estrutura conduz a efeitos clínicos observáveis" (JERUSALINSKY, 1993, p. 63 *apud* KUPFER, 1999, p.104).

Em resumo, “o autista está fora do campo da linguagem, enquanto o psicótico está na linguagem, mas fora do discurso” (KUPFER, 1999, p. 106). Contudo, deve-se observar as manifestações linguísticas (ou sua recusa), “tomando esses atos como produções que emanam do sujeito e que têm algo a dizer sobre suas possibilidades de estar no laço, assim como sobre suas limitações” (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 333).

A emergência do sujeito se daria, então, através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso ao qual possa referir-se. Para que ocorra a introdução no campo da linguagem, é necessário que ela seja transmitida. Para Lacan,

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse feito, ele não é causa de si mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cindê. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta. Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele e é aí que ele se apreende (LACAN, 1960/1998, p. 849 *apud* AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 18).

Nesse sentido, diante do momento originário da constituição do sujeito pela linguagem, que parece falhar nas crianças com TEA, “o novo sujeito é sujeito em articulação com o Outro da linguagem, cujo laço é necessário para que ele possa se tornar falante e desejante”. Ou seja, ascender a uma posição no discurso proporciona o lugar de sujeito e é “sempre a posição do sujeito na língua que define o valor de seus atos e sua posição no conjunto social”. Dessa forma, “o sujeito com o qual estamos lidando não é o mesmo concebido pela etiologia psiquiátrica, e sim o sujeito da cadeia significante, efeito da linguagem” (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 20).

Considerando a perspectiva teórica exposta até aqui, a etiologia do autismo não poderia ser definida como o efeito de uma falha genética, nem tampouco como efeito de interações ambientais, “mas uma consequência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante”. Dessa forma, a compreensão da psicanálise nos mostra que uma criança não avançará em direção à construção de um laço se não houver para ele “um outro que sustente o lugar de Outro Primordial e que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos, e, principalmente, que lhes dê sentido”, introduzindo-o na ordem simbólica presente no discurso, disponível no campo escolar (KUPFER, 1999, p. 99).

2 A ESCOLA COMO FACILITADORA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

As referências teóricas citadas a seguir compreendem os efeitos terapêuticos da escolarização em igual medida para crianças psicóticas e autistas. Por esse motivo, algumas citações podem referir-se à criança psicótica, referindo-se também às crianças autistas.

2.1 Psicanálise e Educação

A relação entre psicanálise e educação obteve de Freud um tratamento discreto com a expansão da psicanálise a outros campos do conhecimento. Atualmente, através da entrada da psicologia na discussão de propostas pedagógicas, a psicanálise participa deslocada do debate sobre a educação, posto que não se propõe a instruir sobre os ideais pedagógicos, uma vez que “a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação”, o que não equivale a ser contra a pedagogia (VOLTOLINI, 2011, p. 10).

A escola, assim como toda instituição, está estruturada como uma linguagem, discursos que se repetem para preservar o que está estabelecido. Romper com as repetições faz emergir falas singulares que culminam em novas circulações discursivas (KUPFER, 2017). Quando se formula a questão da inclusão escolar, supõe-se que existem diferenças entre as crianças e que algumas estão fora da escola porque existe um preconceito social acerca da diferença. A criança especial “é uma criação produzida no e pelo discurso social em circulação no início da modernidade”. Em outros termos, “quando a escola se instala, instala-se no mesmo golpe, a criança especial”. A escola diz o que ela “não é, ou quem não são suas crianças”. Romper com essa repetição, em contrassenso, ameaça a consolidação da escola como instituição (KUPFER, PETRI, 2000, p. 110).

A existência de crianças diferentes, seja por alguma deficiência ou funcionamento psíquico atípico, e tratamentos que compartilham ideais de uma sociedade normatizadora estipularam a definição de crianças consideradas escolarizáveis (ou não), garantindo a constituição da escola (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017). Assim, segundo Lajonquière (2016), devemos estar atentos ao retorno do recalcado, “retorno disfarçado daquilo do qual nada queremos saber, apesar de nossas boas intenções”. Ou, ainda, sob uma ilusão psicopedagógica, permite “sustentar que a expulsão, embora às vezes dirimida no atacado, processa-se também nos pequenos detalhes psico-pato-pedagógicos da vida cotidiana” (LAJONQUIÈRE, 2016, p. 48). Dessa forma,

A educação “dessas” crianças, ou a satisfação de suas necessidades educativas, converte-se numa conquista sem descanso, numa missão civilizacional sem pausa, sem dúvidas e sem imprevistos – toda ela necessária. Porém, toda vez que parece se ganhar um centímetro à selvageria, aninhada no desenvolvimento, ela – assim como o quero-quero – teima em piar num outro lugar a cada vez (LAJONQUIÈRE, 2016 p. 52).

É preciso atenção para a ilusão psicopedagógica que subverte o discurso inclusivo a fim de esperar que uma criança “refratária do laço social se comporte, aprenda e interaja como as outras crianças”, pois educar é o ato que introduz a criança em um mundo que antecede seu nascimento, transmitindo “marcas simbólicas de pertencimento a uma determinada cultura ou lugar, colocando à disposição da criança os objetos do conhecimento para que possa construir um saber sobre si, sobre o outro e sobre seu lugar no mundo” (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 104-105). Essas marcas de pertencimento possibilitam a conquista de um lugar, no campo da linguagem, em que o desejo é possível (LAJONQUIÈRE, 1998).

Bastos (2017) afirma que um dos problemas na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista é o fato de que essas crianças apresentam dificuldade na socialização, o que restringe as possibilidades de aprendizagem. Por esse motivo, a escola pode proporcionar a essas crianças mais do que um espaço para aprender, uma vez que propõe “uma certidão de pertinência ao oferecer-lhes o lugar de aluno”. Ocupar o lugar de aluno como produção discursiva produz efeitos de subjetivação, “já que a instituição escolar oferece as leis que regem as relações entre os humanos para que delas a criança se aproprie daquilo que lhe for possível” (BASTOS, 2017, p. 135).

Para Kupfer e Petri (2000), viver em sociedade constitui o sujeito de modo estrutural, especialmente quando há na história de uma criança algo que a impede de fazer laço social. Ainda que o resgate da impossibilidade de construção do laço social pareça impossível,

contornar essa impossibilidade se dará através do enlace como forma de circulação social possível. Portanto,

Aposta-se, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assinie uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de 'criança'. Ir à escola - como observa Jerusalinsky - é melhor que ir ao manicômio (KUPFER, 2000 apud KUPFER; PETRI, 2000, p.115).

Em entrevista realizada em 1995, Mannoni afirma que em Bonneuil o que importa é a escuta do desejo do sujeito, assim como a disposição em escutar a rejeição da própria instituição. Ao ser questionada sobre a relação (im)possível entre psicanálise e educação, traduzida como “saúde mental” e educação, Mannoni responde:

Tenho definido a educação precisamente nas antípodas do Dr. Schreber. Por isso, nós não realizamos uma reeducação forçada; em vez disso, damos a maior importância ao fato de pôr ao alcance, inclusive daqueles mais comprometidos, uma ferramenta de trabalho. A ênfase que nós pomos no escolar é maior do que se põe em qualquer outro hospital-dia, onde a dimensão educacional está apagada. Desta maneira, em Bonneuil nos preocupamos para que as crianças possam ser aprovadas nos exames oficiais. Explica-se às crianças que, para poder escapar da exclusão e encontrar um trabalho em que se possa ganhar mais que um salário mínimo, precisam de um diploma. Assim, podem se tornar trabalhadores e mestres-artesãos com a sua cota de loucura. Nesse sentido, e como dizia Winnicott, *o único que pedimos às crianças é que, na vida, façam semblante de serem normais* (MANNONI, 1995 apud LAJONQUIÈRE; SCAGLIOLA, 1998, p. 22).

A Escola Experimental de Bonneuil, fundada em 1969 por Maud Mannoni, propôs receber crianças que não frequentavam escolas regulares. Em Bonneuil, a ênfase não estava nos sintomas, mas em oferecer um espaço em que a realidade e a imaginação pudessem ser contempladas, assim como a oferta de condições para uma futura inserção social (KUPFER, 2013).

Para os profissionais de Bonneuil, não há como aplicar a psicanálise no ambiente escolar, uma vez que “a análise da (ou na) transferência e a interpretação são instrumentos que só possuem eficácia se utilizados no interior do enquadre psicanalítico clássico”. Dessa forma, a psicanálise atuaria como uma forma de “clarear” (ou nortear) o trabalho pedagógico, produzindo efeitos terapêuticos paralelos (KUPFER, 2013, p. 68).

O termo “clareagem” foi utilizado por Mannoni em uma entrevista, com o objetivo de ressaltar que a presença da psicanálise – e de todo tipo de equipamentos e tratamentos “psi” – não deveria ser grande. A “clareagem” psicanalítica seria, então, nada mais do que uma

disposição para inventar, uma abertura ao imprevisto que permite mudar a direção do trabalho. Para Gregório Devito, que está há muitos anos em Bonneuil, quando se fala em “clareagem” é preciso supor “que haja luz e que haja um sujeito que possa ver. Um sujeito que não seja cego. Porque se ele for cego, a luz não servirá para nada (KUPFER, 2013, p.70).

Ao ser questionada sobre a presença da psicanálise em Bonneuil, M. José Lerès, psicanalista que ali trabalha, esclarece que

Bonneuil não busca efeitos terapêuticos. Aliás, não busca nada que diga respeito ao terapêutico, ao analítico, nada que soe parecido com uma ação propositadamente dirigida à modificação de sintomas ou traços psicopatológicos. Tais efeitos não são ativamente procurados e, se acontecem, não devem receber atenção especial (...) A preocupação de seus profissionais deve ser a de apresentar para as crianças o símbolo, e não o simbólico, entendendo-se o simbólico no sentido lacaniano do termo. A noção de trabalho é mais importante que a noção de ação terapêutica. Uma criança pode, eventualmente, viver uma experiência de natureza analítica, num momento em que alguma coisa ocorre em relação ao seu devir. Essa experiência pode ser deflagrada por uma resposta qualquer, inesperada, vinda de um profissional informado ou não pela psicanálise (...) Pretende-se, ao contrário, que a história singular e sintomática daquela criança seja superada em benefício de uma história social, comum a todos (KUPFER, 2013, p. 70-71).

Na instituição Belga Le Courtil, a noção de “clareagem” está em qualquer ato “dirigido a um possível sujeito a emergir”, em que haverá intervenção “por meio de uma palavra bem dita”, praticada por todos os que trabalham na instituição, visto que todos são educadores (KUPFER, 2013, p. 76). Para Vanderveken, do *Courtil*,

O alvo da análise e do trabalho reeducativo é o mesmo: o sujeito na sua relação com o real. No caso da análise, trata-se de refazer sua relação simbólica com o real, ao ser levado a tocar o real pelo simbólico; no caso da reeducação, trata-se de criar essa relação ou de criar a borda onde ela não se fez, fornecendo-lhe instrumentos – alfabetização, música, escola – com os quais possa vir a criar defesas parciais. Para ambas, é o ato analítico, em última instância, que pode fazê-lo, e os atos educativos ou intervenções dentro do contínuo educativo-analítico contribuem para preparar o seu advento (KUPFER, 2013, p. 76).

Dessa forma, partindo do princípio de que toda instituição está regida pelo “discurso do mestre”, submetida às regras e às leis, a presença da psicanálise não seria direcionada a destituir tal discurso, mas “de não encarar um mestre idealizado, de não atuar com a resposta a um ideal”, posicionando-se ao lado do mestre e não junto a ele. Os educadores, através da maestria “não-toda”, renunciam ao ideal e compreendem que seu saber é “não-sabido” porque “se funda no inconsciente e porque não sabe sobre o desejo” (KUPFER, 2013, p. 78).

2.2 Educação Terapêutica

Educação terapêutica, termo cunhado pela pesquisadora e psicanalista Maria Cristina Machado Kupfer, foi definida como:

Um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança e da estruturação do sujeito do inconsciente e a sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (...). Quando estamos diante da psicose e do autismo, o tratamento e a educação podem convergir. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: no campo da Educação Terapêutica, tratar e educar estão mais próximos do que no campo da educação regular. Colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar (KUPFER, 2017, p. 51).

As práticas do Lugar de Vida, vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em funcionamento desde 1991, estão baseadas na educação terapêutica. Para a produção de efeitos, a educação terapêutica inclui três eixos de trabalho: a inclusão escolar, o campo institucional e a dimensão da cultura (KUPFER, 2017).

Inclusão escolar: compreendida para além de um exercício de cidadania, tendo em vista que a escola regular produz a exclusão como resultado “da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003 *apud* LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 103); a inclusão escolar proposta pela educação terapêutica objetiva a reordenação e/ou preservação da estruturação do sujeito ao compreender que a escola, como discurso social, “oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder” (KUPFER, 2013, p. 91).

O campo institucional: a montagem institucional como ferramenta terapêutica tem sua origem no entendimento de Mannoni, a partir da compreensão da patologia. Em outros termos, o arranjo das atividades e sua distribuição no decorrer do dia não deve ser casual, pois em uma criança psicótica “o que falta é a falta”. A estrutura que as organiza

pode ser comparada à uma frase melódica sem um repouso na tônica, o que equivale a uma frase sem ponto final. A falta de ponto final, de uma pausa no enunciado, de um momento de conclusão, impede a emergência do sentido. As palavras voam sem o necessário momento de pausa, o momento que teria permitido o movimento de retroação e de compreensão do que havia sido enunciado até aí. A parada, renúncia à entrega ao movimento da linguagem, que tende para o constante deslocamento, implica que se introduza aí uma falta, uma suspensão, sem a qual no entanto o sentido não pode advir. Então, o que se diz é que falta à criança dita psicótica o equivalente a esse ponto final, falta-lhe esse momento de interrupção e o sentido que não pode então advir (KUPFER, 2013, p. 93).

A dimensão do institucional como eixo da educação terapêutica orientado pela psicanálise visa ao surgimento do sujeito através de atividades operadas pelo Outro institucional, por meio da linguagem, a inserção na cultura e a produção do laço social (KUPFER, 2013).

Artes, recreação e passeios como recuperação da linguagem da infância: a dimensão da cultura, como terceiro eixo da educação terapêutica, propõe a participação da criança em produções culturais com ênfase na “socialização do discurso”. O jogo, como exemplo prático, oferece a oportunidade de recuperação dos códigos infantis, transmitidos entre as crianças, que revelam modos próprios de manejar medos, identificações e “regimes de gozo”. Ou, ainda, a contação de histórias, que não fala diretamente, respeitando a dificuldade da criança em estabelecer relação com o Outro, mas através de personagens e metáforas (KUPFER, 2013, p. 99).

No Lugar de Vida, trabalha-se também, dentro da educação terapêutica, com os pais, com o desenvolvimento cognitivo das crianças, com a alfabetização e, especificamente, com o educador, visando ao surgimento do sujeito, ao lado do entendimento psicanalítico vinculado à inserção social. Nas palavras de Kupfer (2013, p. 117),

Ao falar de “clareagem”, Mannoni buscou restringir a presença da psicanálise na educação, embora ela própria tivesse demonstrado, por sua prática em Bonneuil, que o alcance da Psicanálise em uma escola poderia ser muito maior. A “clareagem”, supunha ela, poderia ser uma noção mais condizente com o que se admitia sobre os limites da conexão psicanálise-educação naqueles tempos e naquele espaço cultural em que ela estava produzindo.

Dessa forma, a psicanálise representa para a educação terapêutica a via para uma reflexão interdisciplinar, ampliando as fronteiras da pedagogia escolar e dos métodos comportamentais, que redefine o estatuto da inclusão escolar como possibilidade de circulação social, sem que a psicanálise substitua a educação, mas que proporcione o entendimento de que a educação da criança resulta do campo da linguagem e da cultura (KUPFER, 2013).

3 DISCUSSÃO

A partir de questionamentos acerca das práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, observadas em escolas da Rede Municipal de Ensino em uma cidade do interior de São Paulo, este trabalho propôs investigar como a psicanálise pode contribuir com tais crianças no ambiente escolar.

Desde o final do século dezoito e começo do século dezenove, são encontrados na literatura casos isolados que hoje seriam reconhecidos como Transtorno do Espectro Autista. Apesar das evoluções teóricas, questões acerca da etiologia ainda dividem a comunidade científica (GOLDBERG, 2005). Atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA, em que a estrutura psíquica – ou a forma de se posicionar na linguagem – opera de formas distintas.

Azevedo e Nicolau (2017), com base nas hipóteses de Laznik, alegam que o fracasso no processo de alienação está ligado ao fracasso na entrada na linguagem, posto que a criança autista se recusa a entrar na linguagem como uma forma de resistir ao Outro. Além disso, com base nas ideias de Alfredo Jerusalinsky, as autoras explicam que, para adentrar na linguagem, o sujeito precisa reconhecer-se no Outro, o que não acontece no autismo. Na psicose, entretanto, a alienação é bem-sucedida. A falha acontece no momento da separação do Outro: “o sujeito psicótico, ao contrário do autista, tem o corpo atravessado pelo significante, tanto é que o delírio passa pelo corpo, especialmente na esquizofrenia” (SANTOS; LEMES, 2020, p. 188). Portanto, a distinção entre essas possibilidades de estrutura aponta para a posição da criança em relação ao Outro:

Na psicose haveria uma alienação ao Outro, sem haver, contudo, a separação; logo, os psicóticos sofreriam com uma presença excessiva do Outro. Já nas crianças autistas, o processo de alienação não teria sequer chegado a ocorrer, havendo uma falha, portanto, num período lógico anterior à falha que é observada na psicose; portanto, elas sofreriam pela falta de inscrição do Outro (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 15).

A emergência do sujeito se daria através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso ao qual possa referir-se. Para que ocorra a introdução no campo da linguagem, é necessário que ela seja transmitida (AZEVEDO; NICOLAU, 2017). Nesse sentido, a circulação social proporcionada pela escola pode oferecer não só a possibilidade de aprender, mas a pertinência do lugar de aluno (BASTOS, 2017).

De acordo com Kupfer (2017), a escola está estruturada como uma linguagem. A inclusão faria emergir falas singulares que culminariam em novos discursos. Não se trata de uma circulação discursiva em que se espera que a criança “se comporte, aprenda e interaja como as outras crianças”, mas transmitindo marcas de pertencimento “a uma determinada cultura ou lugar, colocando à disposição da criança os objetos do conhecimento para que possa construir um saber sobre si, sobre o outro e sobre seu lugar no mundo” (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 104-105). Essas marcas de pertencimento possibilitam a conquista de um lugar, no campo da linguagem, em que o desejo é possível (LAJONQUIÈRE, 2016).

Viver em sociedade constitui o sujeito de modo estrutural, especialmente quando há na história de uma criança algo que a impede de fazer laço social. Ainda que o resgate da impossibilidade de construção do laço social pareça impossível, contornar essa impossibilidade se dará através do enlace como forma de circulação social possível (KUPFER, 2000).

A psicanálise no campo educativo tem o papel de desmontar a pedagogia enquanto discurso exclusivo sobre a educação (VOLTOLINI, 2011), como uma forma de “clarear” (ou nortear) o trabalho pedagógico, produzindo efeitos terapêuticos paralelos. A “clareagem”

psicanalítica seria uma disposição para inventar, uma abertura ao imprevisto que permite mudar a direção do trabalho. Assim, partindo do princípio de que toda instituição está regida pelo “discurso do mestre”, submetida às regras e às leis, a presença da psicanálise não seria direcionada a destituir tal discurso, mas “de não atuar com a resposta a um ideal” (KUPFER, 2013, p. 78).

Uma alternativa de aplicabilidade da psicanálise com campo educacional está presente no Lugar de Vida, em São Paulo. A educação terapêutica, com base em três principais eixos: inclusão, montagem institucional e cultural, atua para uma reflexão interdisciplinar, ampliando as fronteiras da pedagogia escolar e dos métodos comportamentais, que redefine o estatuto da inclusão escolar como possibilidade de circulação social, sem que a psicanálise substitua a educação, mas que proporcione o entendimento de que a educação da criança resulta do campo da linguagem e da cultura (KUPFER, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no problema de pesquisa, que interrogou a inclusão escolar a partir de operadores da psicanálise em contraponto ao discurso comportamental vigente e hegemônico na atualidade, e a partir do objetivo geral que propôs analisar as contribuições da psicanálise no ambiente escolar, foi possível identificar que a psicanálise pode contribuir como facilitadora no que se refere à emergência do sujeito, em que a aprendizagem se dá como consequência da inclusão no campo significativo, através da linguagem, com importante participação do ambiente escolar.

Foi possível esclarecer, através de breve análise do histórico do Transtorno do Espectro Autista, que não há concordância acerca da etiologia. No campo psicanalítico, alguns autores defendem que há diferenças constitucionais entre psicose e autismo, que se diferenciam nas fases de alienação e separação.

A emergência do sujeito se daria através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso social proporcionado pela escola, ao qual possa referir-se. Nesse sentido, como cita Bastos, a circulação social proporcionada pela escola pode oferecer não só a possibilidade de aprender, mas a pertinência do lugar de aluno (BASTOS, 2017).

A partir disso, foi possível perceber que a psicanálise e a educação podem convergir, partindo do princípio de que a psicanálise está presente para nortear o trabalho pedagógico em que o objetivo primordial é a constituição de um sujeito desejante.

Através da análise do trabalho e do exemplo prático do Lugar de Vida, evidencia-se que a psicanálise, ao posicionar-se ao lado do “mestre” e não assumindo o imperativo deste papel, promove a interrogação necessária para a introdução da criança autista – criança com Transtorno do Espectro Autista – na ordem simbólica presente no discurso escolar, levando à circulação social e à construção do laço social que proporciona o pertencimento, através da linguagem e da cultura.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Marcela Maria de Paiva; NICOLAU, Roseane Freitas. Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura da linguagem. **Estilos da Clínica.**, São Paulo, v. 22, n. 1, jan./abr. 2017, 12-28. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-2804-1870>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e Educar: Escrita e Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: FONSECA, Paula Fontana; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; MACHADO, Adriana Marcondes. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 135-148.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2015.
- CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 36, p. 83-92, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/ywXynHBRJQzJ65XTNTHPjzM/?lang=pt#B11>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- GOLDBERG, Karla. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. **Rev. Ciênc. Hum. Educ.** Rio Grande do Sul, v. 6, n. 6, p. 1-15, 2005.
- GONCALVES, Amanda Pilosio *et al.* Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000200008. Acesso em: 27 dez. 2022.
- JARDIM, Gislene. Psicoses e autismo na infância: impasses na constituição do sujeito. **Estilos da Clínica.**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 52-68, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v6i10p52-68>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. **Psicose-boletim da associação psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 62-73, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of affective contact. **Nervous Child**, New York, v.2, p.217-250, 1943.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 4 ed. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, Maria Cristina. Machado. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KUPFER, Maria Cristina. Machado. O que toca à Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 49-55.

KUPFER, Maria Cristina. Machado. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da Clínica.**, São Paulo, 1999. v. 4, n. 7, p. 96-107. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i7p96-107>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LAJONQUIERE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais"! **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 47-59, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643995>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LAJONQUIERE, Leandro de; SCAGLIOLA, Roberto. Conversando sobre Bonneuil. Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuti. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 3, n. 4, p. 20-40, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v3i4p20-40>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; CAITANO, Daniele Silva; CAVALCANTI, Isabel Correa Netto. Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 101 - 114.

MAHLER, Margaret Schoenberger. On child psychosis and schizophrenia: autistic and symbiotic infantile psychoses. **The psychoanalytic study of the child**, v. 7, n. 1, p. 286-305, 1952. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00797308.1952.11823164>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MANNONI, Maud. **O psiquiatra, seu "louco" e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRAO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica.**, São

Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESTREPO, Juliana Maria Bueno. Do autismo nos tempos do capitalismo ao sujeito autista da psicanálise. **A Peste**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 57-64, jul/dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/22114/16223>. Acesso em: 27 dez. 2022.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1509>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SANTOS, Altair José dos; LEMES, Mariana Guimarães Neves. O espectro dos autismos e a psicose infantil: uma questão diagnóstica para a psicanálise. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 175-197, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/ywXynHBRJQzJ65XTNTHPjzM/?lang=pt#B11>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SANTOS, Jessica; MACHADO, Letícia. Vier; DOMINGUES, Eliane. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 322-338, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p322-338>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

TAMANAHÁ, Ana. Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 27 dez. 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL PERIFÉRICA NO CONTEXTO DO FUNK BRASILEIRO

FURQUIM, Saulo Ramos¹; OSCO, Fernando de Oliveira²; LOPES, Samila Figueredo³;
CUNHA, Luiza Reis⁴.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-361>

RESUMO

O presente artigo versa a respeito da criminalização cultural periférica sofrida pelo estilo musical do funk brasileiro. Objetiva-se esclarecer como esta criminalização se desenvolveu, bem como intenta-se explorar a história de tal gênero, além de também se explicar a teoria do etiquetamento social à luz da música periférica. Posteriormente, abordar-se-á a música como um instrumento de conscientização, assim como medidas alternativas à criminalização e suas repercussões.

Palavras-chave: Criminalização. Funk. Periferia.

ABSTRACT

The present article concerns the peripheral cultural criminalization suffered by the Brazilian funk music style. It aims to clarify how this criminalization developed, as well as to explore the history of such genre, and also to explain the theory of labeling approach in light of peripheral music. Subsequently, music will be explained as an awareness-raising instrument, as well as alternative measures to criminalization and its repercussions.

Keywords: Criminalization. Funk. Periphery.

¹ Orientador e Professor de Direito Penal e Legislação Penal Especial da UNIFAAT, Mestre em Ciências Jurídico-Criminais (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra/Portugal), Advogado.

² Aluno e pesquisador de iniciação científica do Curso de Direito do Centro Universitário UNIFAAT.

³ Ex-aluna, advogada e pesquisadora de iniciação científica do Curso de Direito do Centro Universitário UNIFAAT.

⁴ Aluna e pesquisadora de iniciação científica do Curso de Direito do Centro Universitário UNIFAAT.

INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará diversos aspectos da criminalização cultural periférica no contexto do funk brasileiro. Para isso, primariamente, tratar-se-á de como a criminalização de alguns gêneros musicais se desenvolveu ao longo da história, inserida em diversos contextos históricos e sociais.

Um dos gêneros criminalizados durante o século XX que será examinado é o samba, o qual tem sua criminalização diretamente relacionada às classes sociais dominantes daquele período e, conseqüentemente, à teoria do etiquetamento social. Na época, o samba passou a ser um dos meios utilizados por esta classe tida como minoritária para realizar protestos sociais através da música.

Além disso, conforme se verá adiante, a seletividade penal já havia se iniciado antes mesmo do século XX, uma vez que em 1980 já havia sanções previstas no Código Penal para a prática de capoeira e “vadiagem”.

Todavia, mesmo diante de toda essa repressão, outros gêneros também criminalizados surgiram ao longo da história, como o hip hop e o funk, o qual terá sua origem e história exploradas mais a fundo neste artigo.

Nascido no Rio de Janeiro, o funk teve a sua melodia influenciada por diversos estilos musicais, como o hip hop e o samba. O aludido gênero musical passou por diversas mudanças ao longo da história, entretanto, o processo de criminalização já existia desde os primeiros funks, uma vez que algumas letras foram acusadas de fazer apologia ao crime e tendo em vista que a sociedade passou a associar o término dos bailes funks com os arrastões. O processo de criminalização, nesta época, teve potencial influência da mídia e da conduta policial.

Para explicitar a fundo como a origem periférica e dinâmica histórica deste gênero influenciou diretamente em sua criminalização, será apresentada a teoria criminológica do *Labelling Approach*, também conhecida como teoria do etiquetamento social, que esclarece como a classe dominante criminaliza determinados comportamentos de uma classe minoritária, taxando os indivíduos que integram tal grupo social como desviantes.

Contudo, embora o caráter repressivo contra o funk exista, observar-se-á que ele também pode ter sua função social explorada e ser utilizado como um instrumento de conscientização da periferia, isto porque o próprio Estado é falho em diversos aspectos educacionais, abrindo espaço para a música fazer “as vezes” da educação pública, principalmente nas regiões periféricas do país.

Em contrapartida, sabe-se que vários funks contêm em suas letras apologias a crimes, glamourização do tráfico e incentivo ao consumo de drogas, bem como palavras utilizadas para

objetificar a mulher. Dessa forma, embora a premissa da liberdade de expressão deva ser respeitada, será explorado como tal direito pode ser munido de limitações através de medidas alternativas à criminalização de tais músicas.

1 A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL DOS GÊNEROS MUSICAIS

A criminalização de alguns gêneros musicais existe há tempos. Outrossim, é certo que existem fatores determinantes da referida criminalização e que tal ato depende de um contexto histórico vivenciado em cada época.

Dentre os períodos e gêneros relevantes que merecem ser mencionados, pode-se citar, inicialmente, o samba.

Acerca deste gênero, de acordo com Cunha e Teixeira (2018, p. 299):

O samba carioca e a figura do malandro nascem no início do século XX, momento em que a cidade do Rio de Janeiro passa por grandes transformações, como o fim da escravidão e a reforma do centro da cidade. Todo esse processo desencadeou uma marginalização das pessoas que pertenciam às classes mais pobres da sociedade, cuja maioria era formada pelos ex-escravos e seus descendentes, o que gerou a eles uma condição social ainda mais miserável, já que ficaram isolados da sociedade, das possibilidades de trabalho e ascensão de vida, escondidos nos morros.

É notório que dentre os fatores determinantes da criminalização, aquele que se sobrepõe é o fator social. As características culturais da época e do local, juntamente com o posicionamento social referente a determinada classe social, foram essenciais para que se iniciasse a criminalização deste gênero musical.

Nesse sentido, a título de exemplificação sobre a dinâmica do etiquetamento social, os referidos autores também mencionam:

[...] a tipificação de condutas como a vadiagem e a prática da capoeira, por exemplo, pela legislação penal brasileira, garantiu a criminalização primária e secundária dessas pessoas, isto é, condutas corriqueiras da cultura e modo de viver dos negros e ex-escravos – porque a capoeira era herança da cultura africana e a vadiagem poderia ser configurada simplesmente pela ausência de um trabalho formal – passam a ser consideradas crime de acordo com o Código Penal e motivo para a perseguição policial, passando a estigmatizar grupos, vistos como inimigos da sociedade e, conseqüentemente, clientela do direito penal. (CUNHA; TEIXEIRA, 2018, p. 299)

Nessa toada, é certo que, devido ao etiquetamento social, a criminalização de determinadas culturas possui um público pré-determinado: a população negra que reside em locais periféricos.

No século XX, devido às mudanças internas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, bem como o final da escravidão, é evidente que as autoridades buscaram alcançar os padrões burgueses da sociedade, criminalizando as demais culturas periféricas, como o samba. Para Cunha e Teixeira (2018, p. 304):

Neste momento da história do Rio de Janeiro, em que se buscava colocar a cidade e a população carioca em padrões burgueses e europeus, a criação dos tipos penais “vadiagem”, que buscou exaltar o trabalho formal, e “capoeiragem”, cuja intenção era recriminar a cultura negra, mostrou como se tentou silenciar a classe pobre para que os ideais da elite fossem alcançados. Além disso, o próprio samba era visto pelas autoridades como “coisa de marginal”. Os legisladores criaram leis que buscavam alcançar padrões sociais almejados pela classe dominante e a força policial se valia de sua autoridade para selecionar dentre os cidadãos aqueles que seriam perseguidos ou não, delineando a clientela do direito penal.

É possível vislumbrar, mais uma vez, a incidência da teoria do etiquetamento social, uma vez que uma determinada cultura se sobrepõe às demais.

Na época, o samba era uma forma de realizar protestos através da música. Um exemplo de tal fato é a música “Despejo na Favela”, de Adoniran Barbosa. De acordo com os autores Cunha e Teixeira (2018, p. 313), sobre a mencionada melodia, “a música é uma denúncia da opressão e do abuso de autoridade sofridos pelos moradores das favelas”.

Os autores relatam ainda o fato de que, antes mesmo do samba, já havia se iniciado uma criminalização de forma mais seletiva, vejamos:

O Código Penal de 1890 foi a legislação que mais buscou proibir essas práticas. Havia um capítulo nomeado como “dos vadios e capoeiras”, onde se encontravam os tipos penais da capoeiragem e da vadiagem nos artigos 399 e 402. Era disposto, respectivamente, no referido Código Penal:

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes: Pena - de prisão cellullar por quinze a trinta dias.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellullar por dous a seis mezes (CUNHA; TEIXEIRA, 2018, p. 306-307).

Sendo assim, observa-se que, desde o século XX, quanto à aplicabilidade do direito penal, existem grupos pré-determinados.

Todavia, mesmo diante da repressão, surgiram outros gêneros musicais com o mesmo objetivo: expor através da letra a vivência de uma classe social. Dessa forma, tal fato se reproduziu com o surgimento do hip hop, bem como do funk.

Atualmente, o gênero musical que se configura como o epicentro da marginalização é o funk. Nas palavras de Furquim (2021, p. 116-117):

Hoje o exemplo mais referenciado da interação entre crime e cultura está intrínseco na cultura funk no Brasil, por se tratar de uma cultura periférica, marginalizada. Os grupos de indivíduos que são adeptos a esta cultura tornam-se estigmatizados e associados a gangues e quadrilhas de criminosos, devido à música funk brasileira e suas diferentes vertentes serem associadas ao tráfico de drogas, violência e outros crimes. De tal passo, houve uma severa criminalização das músicas de funk com letras que supostamente tinha conotações de apologia às facções criminosas.

Muitas letras de músicas de hip hop e funk, servem como resistência contra a sociedade dominante, na medida em que relatam sem pudores nem verniz pacificadora

a dura realidade das favelas e periferias, abordando contextos como a desigualdade, exclusão, racismo, pobreza, rivalidades de território, cárcere, drogas, criminalidade, desemprego e violência policial, músicas essas conhecidas como proibidas.

Nota-se que a seletividade penal continua sendo aplicada, tendo em vista que a criminalização permanece concentrada em culturas periféricas. Entretanto, o presente artigo busca, além de demonstrar as razões e formas de criminalização cultural, questionar até que ponto tal criminalização se faz necessária e quais seriam as possíveis formas de solucionar tais conflitos.

2 HISTÓRIA DO FUNK BRASILEIRO

O funk, gênero musical brasileiro que vem ganhando popularidade nos últimos anos, teve sua origem no estado do Rio de Janeiro. De acordo com Cymrot (2011), a batida do funk foi marcada pela combinação do funk norte-americano, hip hop, Miami boss, electro e teve até mesmo influência brasileira, como o samba.

Segundo o mencionado autor, inicialmente os bailes funks eram instrumentais e cantados em inglês. Posteriormente, o Dj Marlboro foi o responsável por nacionalizar o funk na década de 80. Cymrot (2011) ressalta que, já com os primeiros funks nacionais, iniciou-se o processo de criminalização da cultura do funk, tendo em vista que algumas letras foram acusadas de fazer apologia ao crime.

Cymrot relata que as denúncias que correlacionavam os MCs e o crime organizado se iniciaram em 1995. Nesse sentido:

Os MCs da Rocinha Junior & Leonardo tiveram que depor em inquérito aberto pela Divisão de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA). A letra de seu “Rap das Armas” listava uma série de armas, era introduzida pela onomatopeia “paraparapá”, que imitava o som de metralhadoras, e ganhou diversas versões feitas por MCs de outras comunidades (CYMROT, 2011, p. 16).

Danilo menciona que em 1992 a polícia passou a se preocupar com os arrastões que ocorriam após os bailes funks e com a associação entre esta prática delitativa e as associações criminosas. Aqui, é possível vislumbrar que, desde o início da nacionalização do funk, tendo em vista que a sua origem no Brasil foi nas regiões periféricas, o aludido gênero musical passou a ser visto pela sociedade como um ato meramente delinquento, diante da repressão suportada pelos agentes de segurança pública na época (CYMROT, 2011)

Ademais, insta ressaltar que, ainda no início da nacionalização do funk, a mídia influenciou potencialmente na segregação do referido gênero. De acordo com Cymrot (2011), quando os jornais transmitiam notícias sobre chacinas, como a do Morro do Turano, informavam que houve uma “briga entre traficantes” na saída do baile funk local.

Além disso, no que tange à proibição da prática dos bailes funks, Danilo relata que:

De acordo com Herschmann, o fator decisivo para a proibição, em 1995, do baile de comunidade mais famoso da cidade, o do Chapéu-Mangueira, frequentado por muitos jovens do “asfalto”, não foi a “perturbação da ordem”, os congestionamentos ou o barulho que incomodava a vizinhança, mas as “evidências” que sugeriam a proximidade do funk com o crime organizado, dentre as quais a apreensão pela polícia de músicas que faziam apologia ao crime, o livre consumo de drogas nos bailes e o fato de as associações de moradores nunca conseguirem provar plenamente quem eram os responsáveis pelo pagamento das equipes de som (CYMROT, 2011, p. 17).

Não restam dúvidas de que a mídia, como principal veículo de informação, ao transmitir notícias neste contexto, influencia os telespectadores a associar o gênero musical com as regiões periféricas e o crime organizado.

Atualmente, em que pese o funk ser um gênero musical ouvido por diversas classes sociais, ainda restam vestígios claros de associação do funk com o crime organizado e com outros crimes. Tal fato se comprova com os estudos realizados neste artigo de algumas teorias, como a teoria do etiquetamento social e a teoria do *Labeling Approach*.

3 A TEORIA DO ETIQUETAMENTO E A MÚSICA PERIFÉRICA

A teoria criminológica do *Labeling Approach*, mais conhecida no Brasil como teoria do etiquetamento social, surgiu nos Estados Unidos na década de 60 (SHECAIRA, 2011). Desde então, diversos autores teceram suas perspectivas a respeito de tal teoria. Neste artigo, abordaremos a ótica de dois estudiosos que tiveram uma significativa contribuição no entendimento sobre o tema: Howard Becker e Erving Goffman.

Howard Becker, em sua obra *Outsiders* (2008), explora o etiquetamento social através da ideia de um grupo social tido como dominante impondo suas condutas a uma minoria e esperando que todos sigam e cumpram suas vontades, para que assim seja possível atingir uma suposta pacificação social.

Dessa forma, a classe dominante dita as condições mínimas que precisam ser cumpridas para que um indivíduo possa ser aceito dentro da sociedade e, caso ele venha a ter uma conduta considerada atípica, isto é, um comportamento desviante que confronta as normas sociais impostas, este sujeito será segregado, passando a viver “do outro lado do muro”, ou seja, um *outsider* (forasteiro).

Assim define Becker (2008, p. 15):

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos, em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver

de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider.

Como explicitado, tal distinção é o que faz com que um indivíduo seja pejorativamente taxado como alguém que deve ser segregado do convívio social pelo fato de ter feito algo contrário ao que a classe dominante julga como legal ou até mesmo moral. Sendo assim, se o sujeito transgredir uma determinada norma social, que é o modelo de se comportar relativo a um grupo social, ele será considerado como um estrangeiro neste grupo.

Ao desenvolver sua perspectiva a respeito do domínio exercido por uma classe em detrimento de outra, Becker apresenta duas situações: a primeira delas é o caso em que existe um grande número de regras que podem ser formalmente transformadas em lei e, nesta hipótese, o Estado, através do poder de coerção da polícia, impõe tais normas à sociedade. Já no segundo caso, a classe dominante, objetivando controlar as pessoas, firma acordos com os grupos “periféricos”, acordos estes que se descumpridos geram sanções tradicionais, que apesar de serem informais, também resultam na segregação desses indivíduos do seu grupo de convívio (BECKER, 2008).

O segundo escritor que será abordado é Erving Goffman, o qual, em sua obra *Estigma* (2004), elucida como um sujeito pode ser marcado e carregar em seu estereótipo marcas que possibilitem uma pré-identificação do indivíduo, mostrando, assim, seus “estigmas” e revelando a qual meio social ele pertence.

Dessa forma, quando se é apresentado a um estranho, os primeiros aspectos de sua personalidade, comportamento e aparência já permitem prever seus atributos abstratos e estruturais, bem como em qual categoria ele se encaixa, isto é, sua “identidade social” (GOFFMAN, 2004).

Ao tratar a respeito dos indivíduos e de suas respectivas identidades sociais, aqueles que pertencem a classes sociais “mais baixas” são descritos da seguinte forma por Goffman (2004, p. 122):

Que seria os grupos minoritários étnicos e raciais: indivíduos que têm uma história e uma cultura comuns; os membros da classe baixa que, de forma bastante perceptível, trazem a marca de seu status na linguagem, aparência e gestos, e que, em referência às instituições públicas de nossa sociedade, descobrem que são cidadãos de segunda classe.

No entanto, o etiquetamento social não se limita apenas ao enquadramento de determinadas pessoas a certos grupos sociais. Nessa toada, a teoria do *Labeling Approach* demonstra que tal enquadramento também implica associar estas pessoas e, por conseguinte, estes certos grupos a qual pertencem a desordem social e a prática de infrações.

Sendo assim, presume-se que a população que habita a periferia, no caso do presente artigo especificamente aqueles que adotam o estilo do funk como sua expressão cultural, possuem um vínculo com a criminalidade.

A associação de grupos sociais periféricos com a prática de comportamentos considerados desviantes pela sociedade é nomeada de delinquência primária. Na sequência, aquela conduta tida como desviante, que antes era caracterizada tão somente como um desvio social e moral, passa a ser também um desvio legal, na medida em que o poder legislativo, influenciado e controlado pela classe dominante, tipifica tal conduta, caracterizando-a como crime.

Posteriormente, tem-se a criminalização secundária: o Estado, exercendo seu poder punitivo, repreende o agente no caso concreto por ter praticado as atividades primariamente tidas como desviantes.

Nesse sentido:

A Teoria do *Labelling* contribuiu significativamente para o modo de demonstrar como a reação social ou a punição de um primeiro comportamento desviante tem, amiúde, um papel para o comprometimento com o desvio, a suscitar, através de uma mudança de identidade social do agente (BARATTA, 2013 p. 174 *apud* FURQUIM, 2021, p. 15).

Resta evidente, portanto, que o etiquetamento que a sociedade impõe de forma pejorativa a um indivíduo ou a um determinado grupo social a fim de criminalizar suas atividades e seus movimentos faz com que eles sejam estigmatizados, vistos e tratados pelo resto da sociedade de forma cruel e até mesmo discriminatória, assim como foi feito com os sambistas antigamente e como é feito com os funkeiros contemporaneamente.

Muitos jovens da classe “baixa” e, na maioria das vezes, negros, quando eram vistos reunidos, já eram tratados como possíveis praticantes de arrastões e infrações. Eram vistos como pessoas a serem temidas. Infelizmente, esta situação se perpetua na atualidade com aqueles que incorporam o funk como seu estilo cultural, visto que são tratados de forma pejorativa ao terem sua imagem vinculada a diversos crimes e até mesmo a organizações criminosas.

Nessa toada, Furquim (2021, p. 121-122) esclarece:

[...] na medida em que se criam pelas autoridades e por setores dominantes da sociedade, muitas vezes até pela mídia, termos pejorativos a indivíduos que aderem a um estilo de vida ligado às culturas periféricas, tais como: funkeiros, pichadores, entre outros, designam-se como ameaçadores e perigosos, com conotações degradantes.

Ao ter seu estereótipo ligado à marginalidade, tal grupo social passa a sofrer com a estigmatização e ser perseguido pela classe dominante, da mesma forma que outrora os

sambistas eram estigmatizados como infratores. Sendo assim, a população periférica como um todo é taxada e etiquetada como desviante. E esta classe dominante, ao julgar como imoral o estilo de vida e as expressões culturais das comunidades pobres, acaba por generalizar e reduzir todos aqueles que vivem na periferia a marginais.

4 A CRIMINALIZAÇÃO PERIFÉRICA DO FUNK

Na sociedade contemporânea, observa-se que a mídia possui um grande poder influenciador e, por muitas vezes, alienador. Nessa toada, aqueles que a controlam, agindo norteados por seus próprios interesses sociais e políticos, conseqüentemente também exercem uma forma de controle em relação à população. Sendo assim, com a classe dominante se apossando dos meios de comunicação, a mídia torna-se classista, sensacionalista e passa a criticar duramente o funk.

No entanto, a criminalização periférica do funk não se trata apenas da mera criminalização de um estilo ou ritmo musical, já que a história mostra categoricamente que, ao longo dos anos, grande parte das culturas que possuem suas raízes e origens na periferia ou que sejam produzidas pelas classes “mais baixas” tendem a ser criminalizadas.

Os sujeitos que escrevem as letras dessas músicas e a mensagem que objetivam passar através delas são os fatores primordiais que geram incômodo à classe tida como dominante, visto que esta é a principal discriminadora tanto dos cantores que incorporam o funk como sua vertente musical quanto daqueles que apoiam a disseminação dessa cultura e aprovam tal estilo de música. Estilo este que, notoriamente, vem crescendo dia após dia e tomando espaço no meio juvenil, o que causa ainda mais desconforto naqueles que tentam oprimir essa espécie de expressão cultural periférica.

Intrigante ressaltar que outros estilos musicais que também têm conteúdos impróprios, como por exemplo o sertanejo e o piseiro, não são esmagados pela mídia e não sofrem a discriminação que o funk sofre. Além disso, os fazendeiros abastados que aprovam esses estilos musicais e propagam suas músicas também não são vítimas do preconceito como os funkeiros são.

Posto isto, é evidente que, como já ocorrido anteriormente com o samba, a criminalização do funk está intrinsecamente atrelada à origem e à condição social daqueles que cantam e produzem tal estilo musical, e não tão somente às músicas em si.

Dessa forma, a fim de podar a liberdade dessas pessoas, discriminar e reprimir sua cultura, a classe dominante faz uso de todas as suas ferramentas, principalmente do seu controle sobre a mídia. Nesse sentido:

Ao procurar relacionar crime, cultura e exibição pública, pode-se dizer que a mídia produz e expõe um número agigantado de imagens relacionadas ao controle da criminalidade para consumo público. Porém *o que nos chama a atenção é a observação de como a mídia é utilizada para criminalizar determinados comportamentos em razão dos interesses daqueles que detém o poder*, sejam políticos, religiosos ou mesmo possuidores de grandes capitais econômicos ou os chamados empreendedores morais (BECKER, 2008, p. 284).

Infelizmente, esse instrumento, que poderia ser usado como um canal para dar voz à população periférica, é utilizado para calá-la. A música, que transforma em melodia seus protestos que escancaram sua verdadeira essência, é silenciada. Por conseguinte, a realidade da periferia fica cada vez mais distante do resto da sociedade, que pouco sabe do que é vivido no dia a dia pelos moradores desses bairros pobres.

Ademais, além de silenciar essas comunidades, o Estado negligencia sua tutela, esquecendo-se das garantias constitucionais e não investindo como deveria nos setores da educação, saúde, saneamento básico, moradia, entre outros, e não assegurando, sobretudo, condições mínimas para a sobrevivência com dignidade.

Não obstante, a classe dominante, através da força e do poder do Estado, também empenha seus esforços em findar com um dos raros momentos de lazer da periferia: os famosos bailes. Isto é, além de não assegurar o exercício do lazer por parte da população periférica, mesmo sendo este um direito social de todos instituído pela própria Constituição Federal em seu artigo 6^o, o Estado tenta coibir que tal população usufrua desse direito ao reprimir seus eventos e festas.

Os Bailes de Favela são frequentemente tolhidos pela força policial, força esta que representa o poder opressor do Estado, o qual, influenciado e governado pela classe dominante, associa o funk e o *funkeiro* a atividades criminosas, oprimindo-os e perseguindo-os. Nessa toada:

Com o fim de coibir espetáculos públicos de violências, libertinagem, e na iminência de existirem crimes relacionados a um determinado grupo subcultural, as autoridades públicas, preocupadas com a aplicação e eficácia da justiça criminal, embasada pelas imagens reiteradamente exposta pela mídia, das intervenções policiais a determinados subgrupos, vendendo informações que as intervenções são benéficas, no sentido de agir preventivamente contra o prenúncio de crimes atrelados àquela subcultura, dão forma ao repúdio público e às políticas públicas de repressão (FURQUIM, 2021, p. 134).

Todavia, as forças estatais não se limitam apenas à criminalização cultural do funk. Em muitos casos, a opressão por parte das autoridades resulta em verdadeiros desastres, como o

⁵ Art. 6º, CF. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

ocorrido em Paraisópolis no ano de 2019⁶, onde nove jovens que estavam se divertindo no baile perderam suas vidas tragicamente através de uma operação desastrosa e malsucedida por parte de uma ação da polícia militar, que muitas vezes é truculenta e usa de força desnecessária e exacerbada contra os moradores da periferia.

Frisa-se que não se vê a própria polícia militar ou qualquer outra instituição estatal adotando essa mesma postura em eventos frequentados por moradores de bairros ricos e regiões nobres, como aqueles que ocorrem na Avenida Paulista, nos barzinhos do Itaim Bibi ou mesmo nos eventos tidos como clandestinos no período de pandemia, como por exemplo a festa clandestina com mais de 500 pessoas em uma casa nos Jardins, realizada em julho de 2021, que contava como sua atração principal um show da famosa dupla sertaneja Matheus e Kauan. Obviamente, tal festa foi fechada pela força-tarefa do governo de São Paulo sem qualquer violência ou incidente trágico⁷.

Ao comparar os dois casos anteriormente citados, as diferenças são gritantes. Na festa clandestina, a influenciadora Liziane Gutierrez foi flagrada gritando e xingando policiais. Dentre outras falas da modelo para os agentes de segurança, uma delas chama a atenção: “*Vai pra favela*”⁸.

Sendo assim, tal fala deixa os seguintes questionamentos: por que a classe dominante entende que somente ela tem direito de se divertir sem ser freada pela polícia? Por que, no imaginário da burguesia, a força estatal serve apenas para controlar aqueles que estão à margem da sociedade? A resposta é, de certa forma, simples: porque eles se enxergam como superiores em detrimento da população periférica.

Ademais, qual seria a atitude dos policiais se fossem xingados por funkeiros em um baile de favela? Será que fariam uso de sua força tão somente na medida em que fosse necessária e de forma moderada e equilibrada? Dificilmente.

Dessa maneira, resta inequívoco que a criminalização do funk não se restringe apenas ao preconceito com as letras das músicas ou suas melodias, mas caracteriza-se também como o cerceamento da liberdade de expressão cultural da periferia pela classe dominante que, ao se julgar proeminente, oprime e persegue os integrantes das classes sociais “mais baixas”.

⁶ R7. PM de SP causou mortes em baile de Paraisópolis, aponta inquérito.

⁷ CORREIO BRAZILIENSE. Flagrada em festa clandestina, mulher insulta policiais: "vai pra favela".

⁸ CORREIO BRAZILIENSE. Flagrada em festa clandestina, mulher insulta policiais: "vai pra favela".

5 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO DA PERIFERIA

É notória a profunda carência da sociedade contemporânea brasileira de conscientização a respeito dos mais diversos tópicos, tais como: violência contra a mulher, uso de drogas, abuso sexual infantil, transmissão do vírus da COVID-19, dentre outros.

No entanto, devido a uma infraestrutura educacional pública de baixíssima qualidade e em razão da negligência governamental em estabelecer uma comunicação efetiva com todos os setores sociais que compõem o heterogêneo cenário brasileiro, a periferia, uma parcela significativa do Estado sofre de forma ainda mais acentuada por conta da ausência de conscientização sobre tais temas.

Estima-se que no Brasil, segundo a pesquisa “Pandemia na Favela”⁹, realizada no ano de 2020, cerca de 13,6 milhões de pessoas residem em favelas. E apesar de a Constituição Federal imputar o dever da educação ao Estado (e à família) em seu artigo nº 205¹⁰, é evidente que esse “direito de todos” claramente não se estende à periferia com a igualdade devida, visto que no Brasil, por exemplo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, apenas 1,6% dos moradores de favela possuem Ensino Superior completo. Nessa mesma toada, no estado do Rio de Janeiro, apurou-se que a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais que vivem em favelas é de 8,4%, isto é, o dobro da relativa às áreas urbanas regulares de municípios que concentram tais comunidades¹².

Outrossim, além do déficit educacional, perdura também a criminalização cultural periférica, outrora explicitada no presente artigo, a qual configura-se como outra adversidade grave e desafiadora no que diz respeito à educação e à inclusão social daqueles que compõem a periferia. Tais cidadãos são condenados por serem adeptos de uma cultura que possui valores divergentes da cultura dominante, nas palavras de Saulo Ramos Furquim (2021, p. 150):

Para tanto, a solução criminal praticada hoje, nos moldes das culturas marginalizadas, é a mesma das praticadas por Rudolf Giuliani e Willian “Bill” Bratton, na década de 90. Todavia, só mudamos a roupagem e o rótulo, em vez de punir o bêbado, o mendigo e a prostituta, repreende-se o funkeiro, o rapper, o grafiteiro, e por aí vai, aumentando a lista, pois sempre que surgir uma manifestação dita como subcultural, que não seja aprovada pelos valores dominantes, deve ser repreendida sob a falácia da garantia da segurança pública.

⁹ “PANDEMIA NA FAVELA”. Pesquisa realizada na segunda edição do Fórum Data Favela pela UNESCO em parceria com a CUFA e Instituto Locomotiva no ano de 2020.

¹⁰ Art. 205, CF. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹¹ “ÁREAS DE DIVULGAÇÃO DA AMOSTRA PARA AGLOMERADOS SUBNORMAIS”. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2013.

¹² LEITÃO, Thais. Analfabetismo entre jovens em favelas é maior que em áreas urbanas regulares. Agência Brasil, Edição Graça Adjuto, dezembro, 2011.

Deste modo, nessa realidade marginalizada, aparentemente abandonada pelo governo e repelida pelo resto da sociedade por não se enquadrar nos parâmetros da cultura dominante, surge uma ferramenta alternativa a fim de conscientizar essa parcela da população e fazer “as vezes” da educação pública na instrução dos mais diversos assuntos: a música, mais especificamente, o funk.

Sônia Couto, ao explicar o método educacional de Paulo Freire, filósofo brasileiro formado em Direito e um dos educadores mais conceituados na história da pedagogia mundial, assegura que cabe ao educador inteirar-se a respeito do universo vocabular daquele que será educado, pois a educação deve partir de sua bagagem cultural fundamentada em suas experiências e manifestada através de suas histórias. Dessa forma, no processo educacional, deve o educador reinterpretar tais experiências e histórias a fim de indagar suas causas e consequências, assim como suas respectivas repercussões na ordem social vigente, objetivando a formação de um pensamento crítico por parte de quem está sendo educado (FEITOSA, 1996, p. 7).

Como demonstrado no decurso deste artigo, o gênero musical denominado funk brasileiro nasceu nas favelas do país e virou uma forma de expressar sentimentos, pensamentos e a própria história daqueles que vivem na periferia, tornando-se com o tempo um símbolo que representa a identidade da favela e não somente um estilo de música. Sendo assim, por que não se aproveitar de sua representatividade e influência e não o usar também como um meio de educar e conscientizar a população periférica?

Aplicando a metodologia de Freire no contexto das favelas brasileiras, entende-se que a música, mais especificamente o funk, possui um potencial proeminente como ferramenta de educação alternativa da periferia, visto que suas melodias e letras já são familiares da população marginalizada, integrando sua rotina e seus costumes. Dessa forma, é possível partir desta experiência fazendo uso de tal estilo musical para a posterior criação de um pensamento crítico a respeito dos temas que serão abordados.

Felizmente, essa iniciativa tem sido tomada por alguns funkeiros que passaram a se preocupar em expor na letra de suas músicas situações de vulnerabilidade recorrentes em todas as camadas sociais, mas em especial nas favelas, como por exemplo o vício em drogas e a violência doméstica.

Em novembro de 2020, o DJ Alok, em parceria com MC Hariel, MC Davi, MC Ryan SP, Salvador da Rima e Djay W, lançou a música *Ilusão “Cracolândia”*¹³, que em menos de

¹³ Alok, MC Hariel, MC Davi, MC Ryan SP, Salvador da Rima e Djay W (GR6 Explode). ILUSÃO “CRACOLÂNDIA”.

dois meses teve 100 mil visualizações no Youtube.¹⁴ Em contrapartida aos inúmeros funks que fazem apologia ao uso de drogas e glamourizam o tráfico, a melodia de 6 minutos, composta por uma mistura de rap e funk consciente, traz uma letra que alerta sobre a ilusão do mundo das drogas e mostra em seu videoclipe cenas que relatam a vida conturbada de um menino que cresceu na periferia, tornou-se um usuário e passou a viver no centro da cidade de São Paulo.

MC Hariel, um dos ícones nacionais do funk, que participou da gravação e da composição do *hit*, assegurou:

É uma população abandonada pela maioria, tanto poder público, como quem passa por eles, vistos como marginais e não como pessoas que precisam de ajuda, que, apesar do vício que vivem, são pessoas que perderam sonhos, famílias, ideais, por causa da droga, e quisemos retratar essas pessoas esquecidas.¹⁵

Outra situação recorrente não somente nas periferias, mas em todo o país, é a violência doméstica e familiar, uma mazela incrustada na sociedade que, apesar de não ser hodierna, atingiu novas proporções a partir do mês de março do ano de 2020 devido ao isolamento social realizado em prol da prevenção da Covid-19. Dessa forma, visto que diversas mulheres se encontraram isoladas em seus lares juntamente com seus agressores, a violência no âmbito familiar intensificou-se:

O número de medidas protetivas deferidas em 2020 no Brasil (18.949) ultrapassou o dobro das medidas deferidas em 2019 (9.271).¹⁶ O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em uma nota técnica de maio de 2020¹⁷, atestou que o Ligue-180, central nacional de atendimento à mulher, apresentou um aumento de 34% referente às denúncias de março e abril de 2020, quando comparado com o mesmo período de 2019.¹⁸

Sendo assim, após o sucesso de *Ilusão “Cracolândia”*, MC Hariel juntou-se novamente com DJ Alok e MC Davi, em parceria com DJ Victor, MC Marks, MC Leozinho ZS e MC Dricka para cantar a respeito de tal tema. A música *180*¹⁹, lançada em 2021, conta com a presença em seu videoclipe da modelo Luiza Brunet, agredida por seu ex-companheiro, e traz em sua letra uma chamada para que as pessoas não se calem diante da violência doméstica. Em

¹⁴ GUERRA, Bruno. “Clipe de “Cracolândia” do MC Hariel bate 100 milhões de visualizações em 1 mês e meio no Youtube”.

¹⁵ O ESTADO DE S.PAULO. Alok lança música 'Ilusão', sobre dor de famílias que convivem com vício de drogas na Cracolândia.

¹⁶ Levantamento de Medidas Protetivas realizado pelo Ministério Público de 2017 a 2022.

¹⁷ Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2ª Edição. 2020.

¹⁸ Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2ª Edição. 2020, p. 4.

¹⁹ Alok, DJ Victor, MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Dricka (GR6 Explode). 180.

contraposição a grande parte dos funks que objetificam as mulheres, tal música deixa claro: “ela não é objeto de ninguém, não”.²⁰

Todavia, os temas que o funk pode abordar não se esgotam por aí. Mais uma esfera na qual a população periférica necessita de instrução é a área da saúde, principalmente devido à pandemia do coronavírus e as respectivas medidas preventivas que devem ser tomadas quanto à transmissão do vírus. Dessa maneira, a fim de conscientizar a sociedade no tocante à vacina e valorização da ciência, no início de 2021, o Mc Fioti, em parceria com o Instituto Butantan, lançou a música *Vacina Butantan*²¹, um remix de seu funk mais conhecido: *Bum Bum Tam Tam*.

O videoclipe da música foi gravado no próprio Instituto Butantan²² e mostra vários profissionais da saúde dançando ao som da letra, que incentiva as pessoas a se vacinarem.²³

Por fim, Ribeiro (2001, p. 7), ao dissertar a respeito do papel da música na educação segundo Platão, afirma:

Para Platão, a música seria capaz de atingir mais profundamente a alma de um cidadão, podendo moldá-la para o bem ou para o mal. O uso correto da educação musical iria abrandar os irascíveis e afastar os maus vícios, assim como atrairia as boas virtudes, coragem, ordem à alma e até mesmo justiça.

Diante do exposto, ante a ausência do Estado nas favelas, a baixa qualidade da educação pública juntamente com a rejeição que a periferia sofre perante o resto da sociedade e o potencial da música como instrumento conscientizador, infere-se que de fato o funk pode ser utilizado como uma forma alternativa de educação, atuando para alertar a população periférica sobre os mais diversos assuntos.

6 MEDIDAS ALTERNATIVAS À CRIMINALIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES

Como explicitado anteriormente, o funk tem capacidade de ser um instrumento benéfico nas mãos dos MCs para conscientizar a população periférica. Entretanto, lastimavelmente, as letras desse gênero musical que possuem um conteúdo que vise a tal conscientização são poucas perto de tantas outras que objetificam a mulher, desvalorizando-a, glamourizam o tráfico e incentivam o consumo de drogas.

A liberdade de expressão, consagrada no inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal²⁴, é um direito de todos e deve ser respeitada. Todavia, essa liberdade deve ter seus

²⁰ ALOK. 180 (part. MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Dricka) (letra da música: <https://www.letras.mus.br/alok/180-part-mc-hariel-mc-marks-mc-davi-mc-leozinho-zs-e-mc-dricka/>).

²¹ MC FIOTI. *Vacina Butantan - Remix Bum Bum Tam Tam* (KondZilla).

²² BUTANTAN, Instituto. Estreia nova versão de “Bum Bum Tam Tam”, de MC Fioti, gravada no Butantan.

²³ MC FIOTI. *Vacina Butantan*. (letra da música: <https://www.letras.mus.br/mc-fioti/vacina-butantan/>).

²⁴ Art. 5º, IX, CF - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

limites. Em um país em que os índices de violência sexual são descomunais e no qual contabilizou-se um estupro a cada 11 minutos²⁵, é inconcebível aceitar músicas que fazem apologia ao assédio e ao abuso, banalizando tais práticas. Outrossim, são inaceitáveis melodias que, além de incentivar o consumo de entorpecentes entre os jovens, também os impulsionam para o tráfico, sendo que 20,28% do sistema penitenciário nacional é composto por criminosos que cometeram delitos envolvendo drogas²⁶.

É evidente que existem diversos funks que depreciam as mulheres, referindo-se a elas de forma extremamente sexualizada e pejorativa e utilizando-se de várias palavras de baixo calão para descrevê-las. Contudo, algumas músicas ainda vão além, incitando o estupro e incentivando os homens a embriagarem e drogarem as mulheres, inclusive as que são menores de 18 anos.

Nessa toada, no ano de 2018, MC Diguinho lançou um funk que causou revolta nas redes sociais: “*Só Surubinha de Leve*”, que faz uma apologia clara ao estupro em sua letra²⁷ e, ainda assim, tal música chegou a ficar entre as primeiras na lista das músicas mais virais do país na plataforma de streaming *Spotify*. Outrossim, lamentavelmente, esse funk não é exceção em meio aos outros. Com a mesma conotação sexual, outra música que faz uma referência nítida ao estupro e viralizou é “*Vai, faz a fila*”, do MC Denny²⁸.

Ademais, como já dito anteriormente, indubitável também o quanto o funk remete suas letras para o uso de drogas e para o tráfico, além de outros delitos. Como, por exemplo, a música “*Maconha e Pente*”²⁹, da MC Rebecca, e o funk “*Vou entrar para o tráfico*”³⁰, de MC Theuzyn.

Sendo assim, tendo em vista que há pessoas que se utilizam de sua liberdade de expressão para fazerem músicas com letras que enaltecem práticas delituosas, como cercear tal expressão de maneira adequada, para que isso não ocorra e para que, se caso ocorrer, essa prática seja punida de maneira efetiva?

Uma das hipóteses seria a criminalização desse estilo musical ou dessas letras absurdas, entretanto, fazer uso do Direito Penal não é a resposta mais apropriada para solucionar o caso em questão.

²⁵ 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015).

²⁶ Informações retiradas do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Pesquisa realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional no ano de 2019.

²⁷ MC DIGUINHO. *Só surubinha de leve*. (letra da música: <https://www.letras.mus.br/mc-diguinho/so-surubinha-de-leve/>).

²⁸ MC DANNY. *Vai, Faz a Fila*. (letra da música: <https://www.vagalume.com.br/mc-denny/vai-faz-a-fila.html>).

²⁹ MC REBECCA. *Maconha e Pente* (part. MC Tchelinho e Heavy Baile) (letra da música: <https://m.letras.mus.br/mc-rebecca/maconha-e-pente-part-mc-tchelinho/>).

³⁰ MC THEUZYN. *Vou entrar pro tráfico*. (letra da música: <https://genius.com/Mc-theuzyn-vou-entrar-pro-trafico-lyrics>).

Cesar Beccaria, em seu livro “Dos Delitos e Das Penas” (1764), argumenta que o que previne com maior segurança a prática de crimes não é o rigor do suplício, e sim a certeza do castigo. Nesse sentido, acrescenta:

A perspectiva de um castigo moderado, mas inevitável causará sempre uma impressão mais forte do que o vago temor de um suplício terrível, em relação ao qual se apresenta alguma esperança de impunidade (BECCARIA, 1764, p. 40).

Dessa forma, considerando a morosidade do sistema judiciário brasileiro e a insegurança jurídica em que vive o país ante às divergências quanto às decisões tomadas pelos tribunais, a criminalização de letras que contenham apologia a crimes não se configura como uma alternativa vantajosa, visto que seria necessária uma nova ação penal todas as vezes que uma música fosse acusada de tal feito, a fim de que o autor e os envolvidos fossem devidamente punidos e responsabilizados.

De acordo com Nilo Batista, conforme estabelecido pelo princípio da intervenção mínima, um dos princípios basilares do Direito Penal brasileiro que limita o poder punitivo do Estado, a sanção penal deverá ser aplicada como *ultima ratio*, isto é, somente quando os demais tipos de coerção não forem suficientes (BATISTA, 2011).

Nessa toada, entende-se que o Direito Penal deve interferir na vida em sociedade o menos possível, apenas sendo utilizado quando for estritamente imprescindível para a proteção do bem jurídico tutelado em questão (LOUREIRO, 2018). Sendo assim, suas medidas se restringem a ser aplicadas quando as providências oriundas dos demais ramos do Direito se mostrarem comprovadamente infrutíferas para a resolução do caso em tela (LOUREIRO, 2018).

Além disso, outra razão que afasta o direito penal e a consequente pena privativa de liberdade como uma solução eficaz para o problema discutido é o vigente estado do sistema penitenciário brasileiro, o qual encontra-se demasiadamente sobrecarregado, apresentando uma taxa de ocupação de 161,6% presos e um déficit total de 275.246 mil vagas³¹.

Portanto, resta evidente que a resposta não está na judicialização penal de tais feitos. A melhor forma de punição para o caso em tela não é saturar mais ainda o Poder Judiciário com um processo longo, demorado e que traga a possibilidade distante de uma condenação e, se caso essa condenação de fato vier a ocorrer, saturar o sistema prisional brasileiro que já se encontra sobrecarregado.

³¹ Informações retiradas do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Pesquisa realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional no ano de 2016.

Pelo contrário, a questão demanda um "castigo" prático, célere e certo, que de fato leve as pessoas a não produzirem mais esses conteúdos, como o rebaixamento das músicas que fazem essas apologias das plataformas digitais e sua consequente desmonetização.

Em 2018, uma das músicas citadas anteriormente, "*Só Surubinha de Leve*", do MC Diguinho, foi retirada de todas as plataformas de streaming após internautas se manifestarem acerca dos absurdos contidos em sua letra, visto que esta faz apologia ao estupro³². No ano de 2020, atendendo o pedido do Ministério Público Federal em ação civil pública, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF2) manteve a sentença que determinou a retirada de 22 vídeos do YouTube associados à versão original deste funk³³.

O rebaixamento dessas músicas, apesar de visar primeiramente a tirar do ar esse conteúdo nocivo à sociedade como um todo, repercute além do mundo digital, atingindo também a esfera financeira dos compositores, cantores e produtores. Ao retirar uma música da internet e de todas as plataformas de streaming, retira-se também a possibilidade de ela ser reproduzida pelas pessoas na rede e, conseqüentemente, retira-se juntamente a oportunidade de ela ser compartilhada, e isso gera dois efeitos, um em médio e outro a longo prazo.

O efeito gerado a médio prazo configura-se como a desmonetização da criação de conteúdos musicais que fazem apologias a crimes, ou seja, a perda do lucro que as visualizações e a propagação de tais funks geraria para seus cantores e produtores.

E com o tempo, ter-se-ia o efeito a longo prazo: tendo em vista que tal tipo de conteúdo musical teria cada vez menos visibilidade, os músicos ficariam desmotivados a produzi-lo, já que não poderiam lucrar com essa espécie de produção.

Ademais, em paralelo à desmonetização de tais músicas, o funk consciente, como foi abordado anteriormente, que educa a população periférica em relação a temas relevantes para a sociedade, deveria ser incentivado, em contrapartida ao rebaixamento de tantos outros funks citados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a criminalização cultural dos gêneros musicais periféricos, mais especificamente a criminalização periférica do funk brasileiro diante de sua história, origem e raízes, resta evidente que, como já ocorrido anteriormente com o samba, tal criminalização é

³² O TEMPO. 'Só Surubinha de Leve' é retirado do Spotify e do Deezer. 2018.

³³ G1 RIO. TRF2 mantém decisão para que Youtube retire vídeos com versão original do funk 'Só surubinha de leve'. 2020.

resultado da estigmatização fomentada pela classe dominante ante aqueles que historicamente integram grupos sociais periféricos.

Como explicado à luz da teoria criminológica do etiquetamento social, a classe dominante, munida de ferramentas como a mídia, a força policial e até mesmo a própria lei, impõe seus padrões morais e sociais ante os grupos de classe “baixa”, e aqueles indivíduos pertencentes a ela que apresentam comportamentos desviantes são taxados como forasteiros e, ainda pior, vistos como criminosos. Além disso, após terem suas atividades e práticas criminalizadas, tais grupos minoritários são punidos por meio da segregação.

No entanto, apesar de sofrerem duramente com esta opressão cultural e com a constante tentativa de repressão social, aqueles adeptos ao estilo do funk ainda podem utilizá-lo como meio para conscientizar a população periférica no tocante a temas de suma relevância para a sociedade, como a erradicação da violência contra a mulher e o perigo do vício em drogas.

Por fim, apesar de seu potencial educador, observa-se que a função social desse gênero musical ainda é pouco explorada. Infelizmente, grande parte dos funks brasileiros têm suas letras voltadas para o tráfico de drogas e a objetificação da mulher. Nessa toada, conclui-se que a melhor maneira de desmotivar os cantores e produtores a criarem músicas que contenham apologias a crimes é rebaixando estes funks das plataformas digitais e promovendo sua desmonetização.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Nilo. **Introdução Crítica ao Direito Penal Brasileiro**. 11. Ed. Rio de Janeiro Ed. Revan, 2011.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e Das Penas**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 1764. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução: Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

CUNHA, Rafaela Cardoso Bezerra; TEIXEIRA, Ricardo Augusto de Araújo. Rótulos no samba: crime e etiquetamento na cultura POP carioca do século XX. **Revista Em Tempo**, Marília, v. 17, n. 01, p. 296 - 319, nov. 2018.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **“Método Paulo Freire: sua filosofia e aplicação”**. Centro de Referência Paulo Freire, 1996. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1635>. Acesso em: 16 maio 2022.

FURQUIM, Saulo Ramos. **A Criminologia Cultural e a Criminalização Cultural Periférica: estudos sobre crime, multiculturalismo, cultura e tédio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Tradução Mathias Lambert: Data da Digitalização. 2004.

LOUREIRO, Antonio José Cacheado. A não observância do bloco da intervenção mínima e as consequências na atividade da polícia civil. **Âmbito Jurídico** [on line], abr. 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-171/a-nao-observancia-do-bloco-da-intervencao-minima-e-as-consequencias-na-atividade-da-policia-civil/>. Acesso em: 4 maio 2022

RIBEIRO, Hugo Leonardo. **Papel da música na educação segundo Platão**. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal Da Bahia. 2001. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/download-textos-pessoais/platao.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2011, p. 303.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ALOK, DJ Victor; MC Hariel, MC Marks; MC Davi; MC Leozinho ZS; MC Dricka (GR6 Explode). **180**. Disponível em; https://www.youtube.com/watch?v=LhV_q499nGA. Acesso em: 3 maio 2022.

ALOK. **180** (part. MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Dricka). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/alok/180-part-mc-hariel-mc-marks-mc-davi-mc-leozinho-zs-e-mc-dricka/>. Acesso em: 3 maio 2022.

ALOK, MC Hariel, MC Davi, MC Ryan SP, SALVADOR da Rima e DJAY W (GR6 Explode). **ILUSÃO "CRACOLÂNDIA"**. Disponível em: <HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=5LQED-M7IHO>. Acesso em: 3 maio 2022.

BUTANTAN, Instituto. **Estreia nova versão de “Bum Bum Tam Tam”, de MC Fioti, gravada no Butantan**. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/estreia-nova-versao-de-%E2%80%9Cbum-bum-tam-tam%E2%80%9D-de-mc-fioti-gravada-no-butantan>. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Pesquisa realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. 2019. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmU4ODAwNTAtY2IyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDliIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 2 maio 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. **Flagrada em festa clandestina, mulher insulta policiais: "vai pra favela"**. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937018-flagrada-em-festa-clandestina-mulher-insulta-policiais-vai-para-favela.html>. Acesso em: 16 jun. 2022

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa/9o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-forum-brasileiro-de-seguranca-publica-2015/>. Acesso em: 3 maio 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19**. 2ª Edição. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

FÓRUM DATA FAVELA. Pesquisa realizada na segunda edição do Fórum Data Favela pela UNESCO em parceria com a CUFA e Instituto Locomotiva. **Pandemia na favela**. 2020. Disponível em: https://0ca2d2b9-e33b-402b-b217-591d514593c7.filesusr.com/ugd/eaab21_9837d312494442ceae8c11a751e2a06a.pdf. Acesso em: 3 maio 2022

G1 RIO. **TRF2 mantém decisão para que Youtube retire vídeos com versão original do funk 'Só surubinha de leve'**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/29/trf2-mantem-decisao-para-que-youtube- retire-videos-com-versao-original-do-funk-so-surubinha-de-leve.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2022

GUERRA, Bruno. **Clipe de “Cracolândia” do MC Hariel bate 100 milhões de visualizações em 1 mês e meio no Youtube**. 2021. Disponível em: <https://rap24horas.com.br/2021/01/06/clipe-de-cracolandia-do-mc-hariel-bate-100-milhoes-de-visualizacoes-em-1-mes-e-meio-no-youtube/>. Acesso em: 3 maio 2022.

IBGE. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Áreas de divulgação da amostra para aglomerados subnormais**. 2013. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Aglomerados_subnormais/areas_de_divulgacao_da_amostra/apresentacao_aglomerados_subnormais_areas_de_divulgacao_da_amostra.pdf. Acesso em: 4 maio 2022

LEITÃO, Thais. **Analfabetismo entre jovens em favelas é maior que em áreas urbanas regulares**. Agência Brasil, Edição Graça Adjuto, dezembro, 2011. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-12-21/analfabetismo-entre-jovens-em-favelas-e-maior-que-em-areas-urbanas-regulares>. Acesso em: 16 maio 2022.

MC DANNY. **Vai, Faz a Fila**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-denny/vai-faz-a-fila.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

MC DIGUINHO. **Só surubinha de leve**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-diguinho/so-surubinha-de-leve/>. Acesso em: 3 maio 2022.

MC FIOTI. **Vacina Butantan**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-fiotti/vacina-butantan/>. Acesso em: 3 maio 2022.

MC FIOTI. **Vacina Butantan - Remix Bum Bum Tam Tam (KondZilla)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQ8xJHuW7TY>. Acesso em: 3 maio 2022.

MC REBECCA. **Maconha e Pente (part. MC Tchelinho e Heavy Baile)**. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/mc-rebecca/maconha-e-pente-part-mc-tchelinho/>. Acesso em: 3 maio 2022.

MC THEUZYN. **Vou entrar pro tráfico**. Disponível em: <https://genius.com/Mc-theuzyn-vou-entrar-pro-trafico-lyrics>. Acesso em: 3 maio 2022.

Pesquisa realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias atualização - dezembro de 2016**. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016-rev-12072019-0802.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

O ESTADO DE S.PAULO. **Alok lança música 'Ilusão', sobre dor de famílias que convivem com vício de drogas na Cracolândia**. 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,alok-lanca-musica-ilusao-sobre-dor-de-familias-que-convivem-com-vicio-de-drogas-na-cracolandia,70003512915>. Acesso em: 3 maio 2022.

O TEMPO. **'Só Surubinha de Leve' é retirado do Spotify e do Deezer**. 2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/so-surubinha-de-leve-e-retirado-do-spotify-e-do-deezer-1.1563788>. Acesso em: 13 jun. 2022

R7. **PM de SP causou mortes em baile de Paraisópolis, aponta inquérito**. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/pm-de-sp-causou-mortes-em-baile-de-paraisopolis-aponta-inquerito-06032020>. Acesso em: 16 jun. 2022

SÃO PAULO. SIS MP INTEGRADO. **Levantamento de medidas protetivas**. Ministério Público, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjEzYTQ0ZDMtZTFmMC00YjlmLWI5N2ItNzk1Nzk3Nzk3NzE3IiwidCI6IjYmQ4NDk5LTUwOGQtNGI3Ni1hMzFkLWNhMzljYjNkOGYxZCJ9>. Acesso em: 26 Jul. 2022.

O GOLPE MILITAR DE 1964 PELAS PÁGINAS DO JORNAL O ATIBAIENSE

NEVES, Beatriz¹; TOSIN, Giuliano²; MASSANÉIA, Lara Letícia³.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-405>

RESUMO

Fundado em 1901, O Atibaiense é um dos jornais mais antigos do interior do estado de São Paulo e um dos poucos da época que ainda existem. Assim como a grande maioria da imprensa brasileira, O Atibaiense apoiou deliberadamente o golpe militar de 1964, que era saudado pelos jornais como uma “revolução” pacificadora e indispensável à manutenção da ordem no país. O artigo analisa como o veículo de imprensa em questão manifestou sua opinião política na ocasião, abordando em suas edições assuntos como comunismo, fé cristã, família, capital privado e a necessidade da renúncia do presidente João Goulart.

Palavras-chave: Jornalismo regional. Golpe militar no Brasil. Memória.

ABSTRACT

Founded in 1901, O Atibaiense is one of the oldest newspapers still working in São Paulo's state. As well as most Brazilian's newspapers, O Atibaiense celebrated the military coup of 1964 as a peacemaking revolution, very necessary to keep the order in the country. This paper analyses how this newspaper manifested his public opinion at that time, addressing issues such as communism, christian faith, family, private capital and the deposition of the Brazilian's president João Goulart.

Keywords: Regional journalism. Military coup in Brazil. Memory.

¹ Estudante de Graduação do 8º semestre do curso de Jornalismo e pesquisadora de iniciação científica no CEPE (Centro de Estudos, Pesquisas e Extensão) da UNIFAAT, e-mail: beatriznevesjornalismo@gmail.com

² Orientador do trabalho. Professor do curso de Comunicação Social da UNIFAAT e pesquisador no CEPE, e-mail: giulianotosin@gmail.com

³ Estudante de Graduação do 6º semestre do curso de Jornalismo e pesquisadora de iniciação científica no CEPE, e-mail: laramassaneia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica realizada junto ao Centro de Estudos, Pesquisas e Extensão (CEPE) do Centro Universitário UNIFAAT, entre agosto de 2021 e setembro de 2022. Tem como objeto de estudo o jornal O Atibaiense, um veículo com mais de cem anos de história e presença marcante na Região Bragantina. Busca entender a posição política do jornal ante o golpe militar de 1964, tendo em vista o modo como este foi retratado pelo veículo. Também, de que maneira o jornal dialogou com o contexto histórico (local e nacional) da época e quais contrastes e semelhanças apresenta com os outros veículos de mídia impressa do mesmo período.

Como procedimento metodológico para a pesquisa foi realizado um grande levantamento e seleção de exemplares do jornal O Atibaiense disponíveis no acervo do Museu Municipal João Batista Conti, em Atibaia. Fora isso, levantamento bibliográfico e de outras fontes sobre O Atibaiense e o jornalismo brasileiro nos anos 1960. Fichamento de obras bibliográficas específicas sobre memória, resgate, identidade, cotidiano, jornalismo, teorias do jornalismo e história. Foram realizadas ainda entrevistas com diferentes fontes (professor, historiador e ex-prefeito) para completar as informações bibliográficas.

O percurso proposto pelo artigo inicia com uma descrição do papel da imprensa no período que cerca o golpe de 1964, evidenciando a posição predominantemente pró-golpe da maioria massiva dos veículos. Em seguida, apresenta um breve histórico da cidade de Atibaia e do jornal O Atibaiense para, posteriormente, analisar o conteúdo de publicações selecionadas desse veículo no período de 1963 a 1965.

1 A IMPRENSA E O GOLPE MILITAR DE 1964

Em 1964, ocorreu o golpe militar no Brasil, instaurando um governo autoritário e opressivo que se alongaria pelos próximos vinte anos. A desaprovação do governo de João Goulart foi fortalecida após algumas medidas ao longo de seu mandato. Segundo Napolitano (2014), Jango queria realizar uma reforma agrária, legalizar o Partido Comunista Brasileiro e centralizar a economia, posturas que não foram bem recebidas pela elite e pela direita brasileira, ainda mais após a Revolução Cubana de 1959. A crise institucional presente no governo naquela época apenas aumentou uma conspiração contra Jango que já se arrastava há tempos, cita o autor. De acordo com ele, abrangeu civis, militares, liberais, autoritários, empresários, políticos, classe média e burguesia, todos unidos pelo anticomunismo. Após o golpe de Estado, Jango foi para o exílio no Uruguai. No Brasil, os militares escolheram Castelo Branco para ser o novo

presidente. No dia 11 de abril de 1964, o Congresso Nacional do Brasil elegeu o militar, que obteve 361 votos a favor e 72 abstenções.

No período de 1964 a 1985, os militares estabeleceram uma enorme censura à imprensa, perseguindo fortemente jornalistas e grandes veículos de comunicação. De acordo com Soares (1989), jornais de esquerda e jornais pró-João Goulart, como *Politika*, *Folha da Semana* e *O Semanário*, sofreram invasões e tiveram suas oficinas destruídas. Analogamente, o periódico *A Última Hora*, que mantinha uma posição favorável a João Goulart, foi invadido e destruído. *O Correio da Manhã*, que fez duras críticas ao governo de Goulart, mas foi contra os excessos da ditadura, teve a sua sede atacada à bomba e Niomar Bittencourt, sua proprietária, foi presa por mais de dois meses.

Contudo, no período anterior ao Golpe e alguns meses depois, a grande imprensa apoiou os militares. O *Jornal Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, publicou um editorial no dia 1º de abril de 1964 exigindo a deposição de João Goulart, intitulado “Fora!”. O *Diário de Notícias*, também do Rio de Janeiro, no dia 2 de abril de 1964, publicou uma manchete em que se lia: "Ibrahim Sued informa: é o fim do comunismo no Brasil. Ainda no dia 2 de abril, o *Diário de Piracicaba*, em São Paulo, declarou: "Cessadas as operações militares: a calma volta a reinar no país". O *Diário do Paraná*, no dia 2 de abril, afirmou: "Povo festejou na Guanabara vitória das forças democráticas". O *Dia*, em 3 de abril: "Fabulosa demonstração de repulsa ao comunismo". O *Estado de São Paulo*, no dia 2 de abril: “Vitorioso o movimento democrático”. O *Globo*, no dia 2 de abril: "Ressurge a democracia!"

Como se vê, a grande imprensa endossou o golpe de Estado, além de adotar um discurso anticomunista em seus editoriais:

Fora! A Nação não mais suporta a permanência do Sr. João Goulart à frente do governo. Chegou ao limite final a capacidade de tolerá-lo por mais tempo. Não resta outra saída ao Sr. João Goulart que não a de entregar o governo ao seu legítimo sucessor. Só há uma coisa a dizer ao Sr. João Goulart: Saia! Durante dois anos o Brasil agüentou um governo que paralisou o seu desenvolvimento econômico, primando pela completa omissão, o que determinou a completa desordem e a completa anarquia no campo administrativo e financeiro. Quando o Sr. João Goulart saiu de seu neutro período de omissão foi para comandar a guerra psicológica e criar o clima de intranquilidade e insegurança, que teve o seu auge na total indisciplina que se verificou nas Forças Armadas. Isto significou e significa um crime de alta traição contra o regime, contra a República, que ele jurou defender. Sr. João Goulart iniciou a sedição no país, não é possível continuar no poder. Jogou os civis contra os militares, os militares contra os próprios militares. [...] O Sr. João Goulart não pode permanecer na Presidência da República, não só porque se mostrou incapaz de exercê-la, como também conspirou contra ela; como se verificou pelos seus últimos pronunciamentos e seus últimos atos. Foi o Sr. João Goulart que iniciou, de caso pensado, uma crise política, social e militar, depois de ter provocado a crise financeira com a infiltração desordenada e o aumento do custo de vida em proporções gigantescas. Qualquer ditadura no Brasil representa o esmagamento de todas as liberdades, como aconteceu no passado e como tem acontecido em todos os países que tiveram a desgraça de vê-la vitoriosa. (...) Queremos que o Sr. João Goulart devolva ao Congresso, devolva ao

povo, o mandato que ele não soube honrar. Nós do Correio da Manhã defendemos intransigentemente, em agosto e setembro de 61, a posse do Sr. João Goulart, a fim de manter a legalidade constitucional. Hoje, como ontem, queremos preservar a Constituição. O Sr. João Goulart deve entregar o governo ao seu sucessor, porque não pode mais governar o país; a Nação, a democracia e a liberdade estão em perigo. O povo saberá defendê-las. Nós continuaremos a defendê-las (Correio da Manhã, 1964).

À visão da grande imprensa, o golpe foi um ato revolucionário e democrático. Muito desse apoio exacerbado veio em decorrência da posição política predominante da imprensa nacional, de anticomunismo e repúdio ao governo de João Goulart. Apenas o jornal *Última Hora* apoiava Jango. Em linhas gerais, a posição da imprensa era de apoio incondicional ao golpe. A grande imprensa era conservadora e o clima de Guerra Fria estava intenso na primeira metade dos anos 1960.

Denominado de Guerra Fria, o conflito mundial tinha como protagonistas as duas maiores potências da época, Estados Unidos e União Soviética, e durou entre os anos de 1847 e 1991. A guerra se caracterizou por possuir um caráter ideológico e polarizante. De um lado, os Estados Unidos, capitalista, do outro, a União Soviética, socialista. Nesse contexto, o mundo todo passou a ser dividido entre esses grandes blocos. Na época, a política brasileira estava alinhada ao capitalismo norte-americano, mas, como foi visto anteriormente, o governo de Jango cada vez mais se aproximava de ideais comunistas. Como afirma Motta (2000, p. 301):

A principal atividade desempenhada por este conjunto de organizações (anticomunistas), esforço que contou com apoio e simpatia de setores da grande imprensa, foi propagandar o anticomunismo entre a sociedade. Em grande medida, as representações anticomunistas divulgadas significavam uma continuidade com a tradição iniciada logo após os eventos de 1917 e consolidada na década de 1930. Assim, temas clássicos do repertório anticomunista foram recuperados, como as denúncias acerca dos sofrimentos no mundo comunista, a associação do comunismo à imagem do mal (demônio, doença, violência) e a práticas imorais, bem como a concepção de que se tratava de proposta estrangeira, fenômeno importado. A permanência no tempo de um conjunto básico de representações anticomunistas permite-nos afirmar que se estruturou uma tradição anticomunista na sociedade brasileira.

Em entrevista⁴ concedida à presente pesquisa, o professor Orivaldo Biagi confirmou o apoio massivo da imprensa ao golpe:

Quando os militares derrubaram o governo Jango, o apoio da imprensa foi imediato. E, em alguns casos, com certa hipocrisia: o jornal *O Estado de São Paulo* concordou com o golpe e se colocou imediatamente de maneira crítica ao regime que se instaurou - lógica do “mal menor”. Com o tempo, o jornal, talvez o mais conservador da grande imprensa, seria atingido diretamente: matérias inteiras seriam censuradas, com o jornal deixando colunas em branco, colocando receitas que não funcionavam ou poesias de Camões nos espaços atingidos. A ditadura agiu como ditaduras agem – com autoritarismo e controle. Logo o autoritarismo (prisões, torturas etc.) e o controle (censura, apreensões etc.) atingiram a imprensa como um todo.

⁴ Realizada em julho de 2022.

2 A CIDADE DE ATIBAIA E O JORNAL O ATIBAIENSE

A Estância Climática de Atibaia é um município paulista da Região Bragantina situado a 67 quilômetros da capital do estado. Possui aproximadamente 145 mil habitantes⁵ que desfrutam de uma boa qualidade de vida, com clima temperado de serra, belas paisagens, média anual de 19 graus Celsius, baixas taxas de homicídio e de violência. A cidade tem suas origens nas rotas dos bandeirantes no século XVII, sobretudo das expedições que partiam de São Paulo para Minas Gerais e faziam pouso em um povoado ali situado⁶. A fundação oficial foi em 1665, pelo bandeirante Jerônimo de Camargo. Oriundo da língua Tupi, o nome “Atibaia” está vinculado ao rio que passa pela cidade, atribuindo-lhe possíveis adjetivações como “agradável”, “limpo” ou “revolto”.

O crescimento urbano de Atibaia ao longo do século XX foi lento. Segundo o advogado, professor e ex-prefeito de Atibaia Gilberto Sant’Anna⁷:

Até os anos 1950, os equipamentos públicos (saúde, educação etc.), os poderes executivo, legislativo e judiciário; a indústria, o comércio e as igrejas encontravam-se no centro urbano, limitado pela Rua 13 de Maio, Cemitério São João Batista, Rua Adolfo André e Avenida São João. Dois terços da população do município viviam na zona rural e compareciam à cidade regularmente em razão das próprias demandas. Alguns sitiantes erguiam casas rústicas onde se instalavam com a família, principalmente durante o ciclo natalino.

Com a inauguração da rodovia Fernão Dias, em 1960, que liga a cidade de São Paulo a Belo Horizonte e passa por Atibaia, as coisas começaram a mudar. A população da cidade, que nesse mesmo ano era de 23 mil habitantes, começou a crescer acima de 2% ao ano. A especulação imobiliária impulsionou a economia do município e os loteamentos estenderam a zona urbana. O parcelamento do solo se fez sem critério algum e, nos anos 1980, havia cerca de 700 quilômetros de ruas sem infraestrutura. Nessa época, a ausência de saneamento básico no local foi responsável por uma taxa de mortalidade infantil igual à das regiões mais pobres do Brasil. A cada mil crianças nascidas, morriam 58.⁸

Ainda nesse período, outros polos urbanos surgiram e a cidade se descentralizou. A avenida Lucas Nogueira Garcez, por exemplo, que era apenas uma estrada rural e saída para São Paulo pela estrada de terra SP-8, virou um importante ponto de comércio e gastronomia. A rodovia Fernão Dias mudou a entrada da cidade, fazendo erguer para esta um enorme pontilhão. A partir de 1960, o “centro velho” foi descaracterizado, e começou um processo de demolição

⁵ Projeção calculada pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/atibaia/panorama>. Acesso em: 28 dez. 2022.

⁶ Disponível em <https://www.camaraatibaia.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

⁷ Entrevista concedida à presente pesquisa em 25 jul. 2022.

⁸ *Idem*

deliberada dos prédios antigos.

O principal veículo de imprensa local sempre foi O Atibaiense, jornal fundado em 1901 pelo munícipe Antônio da Silveira Maia. Chama a atenção o pioneirismo da data de criação, configurando-o como um dos mais antigos jornais do interior do estado ainda ativos. O próprio jornal assume que faz parte da história da cidade, visto que “reúne documentos sociais que registraram modos de vida, posturas, estados de espírito da comunidade, a política, a sociedade, o comportamento e as suas respectivas mudanças através do tempo”. E segue afirmando que “queremos incentivar as atividades e os projetos relativos à preservação da memória local, que podem até incorporar os registros orais e os eventuais acervos pessoais, muitos ainda desconhecidos”⁹.

Na década de 1960, O Atibaiense tinha formato tabloide e circulava uma vez por semana, sempre aos sábados. A presença forte da igreja católica em suas páginas e o destaque dado a pautas como o combate ao divórcio, ao comunismo e às reformas de base do presidente João Goulart permitem classificá-lo como um veículo conservador. Na mesma época, havia também na cidade o jornal A Tribuna do Povo, que pertencia à União Democrática Nacional (UDN) e era igualmente conservador, e O Popular, jornal independente dirigido por Ranulfo Aranha, que era a principal referência para estudantes, intelectuais e vanguardistas.

3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO JORNAL O ATIBAIENSE

Entre os anos de 1947 e 1991, a população mundial assistiu às duas principais potências da época, os Estados Unidos e a União Soviética, se digladiarem em um conflito político e ideológico. De um lado, os EUA, que afirmavam ser o capitalismo a melhor ideologia a se seguir. Do outro, a URSS, que tinha a corrente socialista como seu expoente fundamental. No meio deste embate, estava o restante do mundo: a Europa, ainda devastada pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, finda em 1945, e os chamados “países de terceiro mundo”, termo criado em 1952 pelo economista francês Alfred Sauvy, dentre os quais se encontrava o Brasil.

Neste contexto, fica claro que os Estados Unidos procuravam cada vez mais aliados para fortalecer a hegemonia do capitalismo. Segundo Dockhorn (2014), o que determinou a virada de olhar dos EUA para com o Brasil e a América Latina em geral foi a Revolução Cubana, que trouxe Fidel Castro ao poder em 1959. Abertamente aliado às convicções socialistas, o então atual governo cubano possuía uma estreita relação com a URSS. Conforme salienta o autor:

⁹ Disponível em: <https://site.oatibaiense.com.br/> Acesso em: 23 maio 2022.

A preocupação anticomunista norte-americana já havia sido insuflada com a Guerra da Coreia (1950-1953) e com as estratégias de atuação de apoio à países em desenvolvimento defendida pela União Soviética sob o comando de Khrushchev. A “crise dos mísseis” foi o ápice destas tensões e para evitar que o exemplo cubano fosse seguido no continente, o governo dos Estados Unidos ousou na política em relação à América Latina pois adotaram uma postura de permanente “vigilância”, que teve como primeiros resultados o incremento na formação político-ideológica da oficialidade militar com vistas a intervir nos processos políticos da América Latina (DOCKHORN, 2014, p. 459).

A “crise dos mísseis” foi um episódio de tensão diplomática ocorrido em outubro de 1962, quando a União Soviética instalou em solo cubano um contingente de bases nucleares. A proximidade das armas ao território norte-americano fez com que o país capitalista ficasse ainda mais alerta e combativo para o seu inimigo socialista. Sabe-se então que os Estados Unidos passaram a temer até o menor sinal de apoio à União Soviética, principalmente se viesse dos vizinhos da América Central ou da América do Sul. Desse modo, com a posse de João Goulart, em 1961, que apresentava diversas propostas alinhadas à visão socialista – vide a reforma agrária – a propaganda anticomunista no Brasil, alicerçada pelos EUA, apenas se intensificou, inclusive na imprensa da época, em sua maioria conservadora e liberal.

O jornal O Atibaiense não fugiu de tal padrão. Conforme as palavras¹⁰ de Gilberto Sant’Anna, prefeito de Atibaia entre os anos de 1983 e 1988, na década de 1960 o periódico local O Atibaiense era ultraconservador e repudiava as reformas de base do presidente João Goulart. Ademais, apoiou explicitamente o golpe militar de 1964. A afirmação pode ser fortalecida por algumas observações veiculadas no jornal, no ano de 1964:

Transpira-se Paz e Tranquilidade

Dias históricos são certamente estes que estamos atravessando, quando verdadeiros líderes da democracia, levados pelo nobre senso de patriotismo, diante das ameaças de domínio dos *setários* de Moscou, que pesavam sobre nossa Pátria, comandaram reação, que, sem ser violenta, foi enérgica, e encontrou *éco* favorável em todos os cidadãos, entre os homens de povo como os de Estado e das *Fôrças* Armadas, que realmente amam o Brasil e o querem livre das péias da Rússia, ou de seus satélites.

Quanto parece, tudo caminha para grande paz e tranquilidade, com a formação de um *nôvo gover-* (sic) insuspeito e idôneo.

O povo brasileiro está dando ao mundo uma prova de grande civismo e politização ao aceitar a vontade da maioria, sem derramamento de sangue fraterno.

Nossos votos são para que a paz se consolide com o sincero desejo de concretização mesmo dos legítimos anseios do povo por uma reestruturação necessária, mas condigna, democrática e legal das instituições básicas de nosso País. (O Atibaiense, 1964).

Como se percebe, o jornal viu com bons olhos o golpe militar de 1964. Na perspectiva do periódico, a ação dos militares foi uma revolução, sem a qual a democracia brasileira estaria

¹⁰ Entrevista concedida em 25 jul. 2022.

ameaçada e perigosamente próxima à “ameaça vermelha”, cuja principal representante era a corrente socialista que corria na URSS.

João Goulart, ou Jango, assumiu a presidência após Jânio Quadros, presidente democraticamente eleito em 1961, renunciar ao cargo apenas sete meses depois de tomar posse em janeiro daquele mesmo ano. O governo de Jango, no entanto, era frágil. Segundo Napolitano (2014, p. 17), a crise institucional presente no seu mandato apenas aumentou uma conspiração contra o presidente que já se arrastava há tempos e abrangeu civis, militares, liberais, autoritários, empresários, políticos, classe média e burguesia, todos unidos pelo anticomunismo.

O autor ainda cita que, apesar das boas intenções, o projeto reformista de João Goulart era fraco e necessitava de bases melhores que pudessem justificá-lo. Jango queria realizar uma reforma agrária, legalizar o Partido Comunista Brasileiro e centralizar a economia, posturas que não foram bem recebidas pela elite e pela direita brasileira (NAPOLITANO, 2014).

Assim como foi dito anteriormente, um dos pilares democráticos contrários à política de João Goulart era a própria imprensa. Conservadores e liberais, os veículos de comunicação do período realizaram duras críticas ao governo.

O Jornal do Brasil deu a senha para a formação de um bloco da imprensa contra o governo. Aliás, salvo um ou outro jornal, a imprensa apoiara a sua posse e colocara-se em uma espécie de stand by para avaliar até onde iria o reformismo de Jango. Na sua edição de 13 de setembro de 1963, o então influente Jornal do Brasil publicou um editorial cujo título era “Basta”, anunciando a palavra de ordem que seria a senha para a derrubada de Jango alguns meses depois (NAPOLITANO, 2014, p. 47).

Abertamente contrário à série de atitudes de Jango alinhadas ao pensamento da URSS, o jornal O Atibaense não seguiu na contramão dos seus congêneres e fez questão de afirmar a sua posição combativa ao suposto comunismo que dava as caras nas políticas de João Goulart.

E’ chavão dos últimos tempos, e por tôda a parte, a chamada Reforma Agrária. No Brasil ainda não há, necessidade de reforma agrária, como desejam os fingidos amigos dos camponêses, visando o assalto às propriedades particulares, possuindo, como os possui, o país, terrenos devolútos em quantidade desmesurada [...] Há ainda a considerar-se que existe reforma agrária cristã e reforma agrária anti-cristã, estando voltados para esta os devotos de Fidel Castro, que introduziu a desditosa *Princesa das Antilhas* [...] O Brasil não precisa, nem quer Reforma Agrária. Disso é atestado irrefragável a fragorosa derrota eleitoral última, sem isso inexplicável, do governo Carvalho Pinto, fervoroso propugnador de tal reforma. (O Atibaense, 1963).

A presença da Igreja Católica em Atibaia, no início da década de 1960, era contundente, principalmente nas páginas do periódico O Atibaense. Além de, na época, ser dirigido por um pároco local, o jornal contava com textos escritos por párocos e vigários. A influência do

catolicismo na cidade pode ser representada pela seguinte passagem do livro *História de Atibaia*, de autoria do intelectual atibaiano João Batista Conti:

Nestes últimos tempos temos forçosamente que destacar a figura inconfundível do monsenhor Juvenal de Toledo Kohly, para nós sempre lembrado padre Kolly que aqui foi vigário, reformador da parte interna da Matriz, professor, músico, poeta dos melhores e, sobretudo um grande amigo e assistente espiritual de seus paroquianos, que o lembram saudosos de seus bons dias de vicariato em Atibaia. Após sua morte, reconhecendo a câmara local os grandes serviços por ele prestados à paróquia, homenageou-o, dando o seu nome a uma rua da cidade (CONTI, 2001, p. 61).

De acordo com Conti (2001, p. 46), *O Atibaense* “atravessou o século fixando-se como o mais tradicional jornal da cidade, sendo tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural no dia 17 de fevereiro de 2001”. Logo, percebe-se a importância das ideias publicadas no periódico que, alinhadas ao pensamento católico conservador, impugnava aos seus leitores a concepção de que o comunismo, e tudo o que ligava-se a ele, deveria ser expurgado, para o bem-estar da nação.

Patriótica Mensagem

O Arcebispo de Diamantina, D. Geraldo de P. Sigaud, dirigiu a seguinte mensagem ao povo:

Mineiros, brasileiros que credes em Deus e detestais o comunismo. Após dois anos em meio de sofrimento e sobressaltos, a nação brasileira verificou, estarecida, que quem ocupava a presidência da República era um criminoso que, para se perpetuar no poder, não trepida em entregar o Brasil às hordas vermelhas do comunismo, e trazer para a nossa pátria católica os gemidos dos campos de concentração ou o silêncio da escravidão, que reinam na Rússia, China, Hungria e Cuba (*O Atibaense*, 1964).

Em entrevista¹¹ concedida à presente pesquisa, o Prof. Orivaldo Biagi confirmou os vínculos do veículo com a Igreja Católica:

Mesmo que de maneira desigual, a influência católica na imprensa era muito grande. Não podemos esquecer que naquele momento o catolicismo era muito predominante no público brasileiro e tal situação refletia na imprensa. [...] O comunismo era visto como uma lógica materialista e ateia – e o discurso católico enfatizava esses fatores dentro do pensamento de esquerda como um todo. A lógica da “família” e “liberdade” são apresentados dessa forma: 1 – o ateísmo pretendia destruir a família tradicional para impor o regime autoritário”; 2 – e a liberdade era trabalhada no sentido de escolha do caminho conservador contra a ditadura ateuísta comunista destruidora de valores que queria impor uma lógica material sem alma. A “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, ocorrida pouco antes do golpe, representa bem como o catolicismo brasileiro trabalhava essas questões.

4 JORNALISMO E MEMÓRIA

As pesquisas feitas sobre determinadas civilizações, épocas e contextos históricos são importantes para conhecermos e reconhecermos a sociedade em que somos inseridos. O jornalismo e a disciplina de história estão interligados no que diz respeito aos estudos históricos.

¹¹ Realizada em julho de 2022.

É importante destacar que existe uma divisão entre o jornalismo como um objeto de informação do cotidiano e o jornalismo como fonte de pesquisas historiográficas, como observa Romancini (2010, p. 88-89):

Convém notar que estabelecemos uma distinção entre o “jornalismo” entendido como uma prática social, envolvendo fundamentalmente as esferas da produção, circulação e recepção de notícias, e o “Jornalismo” como um campo de estudos que, no contexto das ciências humanas e sociais, procura elaborar conhecimento científico sobre o mencionado campo das práticas em suas conexões com a sociedade. Tal campo de estudo, por sua amplitude, irá também com frequência elaborar problemáticas interdisciplinares. Por esta razão, a disciplina da História já mantém um diálogo importante com ambas as noções de jornalismo (campo de práticas sociais/profissionais e campo científico acadêmico).

Entretanto, nem sempre o jornalismo foi visto como uma área de estudo historiográfico. De acordo com o historiador Leopold Von Rank, fundador do paradigma rankeano no século XIX, a história deveria ser uma área científica centralizada afeito de grandes personalidades e, sendo assim, a memória acabaria sendo contada somente por documentos governamentais, e escrita de um modo linear. Essa teoria caiu por terra a partir do século XX, com a fundação da revista francesa *Annales*, que aprofundava as ideias conhecidas como *Nova História*, trazendo para os estudos historiográficos as pesquisas de antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos.

No Brasil, os estudos historiográficos em jornalismo vieram através de pesquisadores dos Institutos Históricos e Geográficos (IHGs) que, a partir de 1850, começaram a fazer levantamentos sobre periódicos nas províncias para mapear a história da imprensa e desenvolver uma identidade para a jovem nação. Porém, a pesquisa foi descontinuada e, ao longo das décadas, a junção de memória e jornalismo foi feita dentro das universidades, em cursos de História, por meio de diversos artigos, como afirma Romancini (2010, p. 98):

O leque de abordagens dos historiadores (ou pesquisadores das ciências humanas, excetuando-se, para efeito dessa primeira descrição, os de Jornalismo/Comunicação) que utilizam o jornal como uma fonte ou objeto de/para problemáticas ampliou-se. Uma amostra de trabalhos relevantes publicados – portanto mais significativa do que exaustiva – indica que houve, no início, maior preocupação com o político, em estudos de ideologias e jornais.

Os jornais são grandes mantenedores de história, trazendo consigo a memória das sociedades e podendo ser fontes de consultas para pesquisas científicas. Conforme analisa Cunha (2015, p. 3):

Os jornais passaram a figurar entre os objetos pesquisáveis para a compreensão do passado. Justifica-se este trabalho, portanto, a partir da importância que têm esses materiais para o desenvolvimento da prática historiográfica (ou de outra ciência), da própria necessidade de se criar locais ou conservá-los a direito privado no intuito de manter sempre viva a memória social.

A memória é uma capacidade dos seres humanos de preservar fatos e experiências que ocorreram no passado e poder repassá-los através de gerações. A memória coletiva é formada por experiências de determinados grupos que são reconhecidas como “oficiais” para eles. A memória coletiva é formada por fatos que determinado grupo dominante guardou como experiência. Segundo Olga Von Simson (2003, p. 14-15):

Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de lugares da memória, que são os memoriais, monumentos, murais, arquivos, bibliotecas, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que exprimem a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade.

Tendo em vista a interdisciplinaridade entre as áreas de Jornalismo e História, o objeto de estudo O Atibaiense tornou-se uma fonte historiográfica sobre um período pouco lembrado na memória da população, no âmbito local. O jornal impresso, apesar de estar caindo em desuso e da falta de interesse da sociedade, que atualmente consegue acompanhar as notícias de forma mais dinâmica, ainda é um importante meio de estudo. Segundo Cunha (2015, p. 1), os jornais impressos são materiais que trazem consigo “o cotidiano, as memórias coletivas, representações das atividades, festas, política, economia dos diferentes segmentos sociais”, de determinado grupo ou comunidade.

A investigação para se obter as edições do periódico para a presente pesquisa foi realizada, sobretudo, no Museu Municipal João Batista Conti, que possui considerável acervo acerca do jornal. No que diz respeito às “boas interações pessoais com fontes de informação”, descritas por Romancini, complementamos as pesquisas entrevistando pessoas que viveram na cidade no período. O resultado foi demasiado interessante para o jornalismo e história, trazendo à luz do presente momento importantes que ocorreram na pacata cidade de Atibaia, na década de 1960.

Entre as descobertas historiográficas da pesquisa, foi possível observar o episódio da renúncia do prefeito Gilberto da Cunha Barros. A capa do periódico apresentava uma nota do exército dizendo que o então prefeito assinou sua renúncia de livre e espontânea vontade:

A nota do comando do II Exército desmente, peremptoriamente, que o Sr. Geraldo da Cunha Barros tenha sofrido qualquer sevícia de parte de militares e afirma que este assinou livre de qualquer coação o documento de renúncia ao cargo de prefeito de Atibaia, na presença de testemunhas idoneas. Esclarece ainda, o II Exército que o sr. Geraldo da Cunha Barros foi demitido da administração estadual a bem do serviço público, foi julgado impedido por decisão soberana da Câmara, responde a inqueritos administrativos e foi indiciado em IPM por subversão e corrupção (O Atibaiense, 1965).

O prefeito Gilberto da Cunha Barros governou a cidade de 1962 a 1964, quando foi

cassado pela Câmara Municipal. Através da declaração¹² do cronista e ex-prefeito de Atibaia, Gilberto Sant'anna, podemos entender melhor o contexto da notícia:

O prefeito Gilberto da Cunha Barros, de perfil liberal, se opunha às oligarquias locais e tornou-se a primeira grande vítima da ditadura. Acabou sendo preso, torturado por militares e policiais e cassado em maio de 1964, por motivos até hoje não esclarecidos. No presídio, “assinou” uma carta renúncia que desapareceu em plena sessão legislativa.

Dessa forma, pode-se perceber como o jornalismo é uma importante ferramenta de pesquisa para a historiografia, fazendo com que a memória possa estar viva para entendermos a sociedade e não cometermos os mesmos erros do passado. Como observa Simson (2003, p. 17):

Esse mergulhar conjunto e compartilhado no passado nos faz emergir mais conscientes quanto aos problemas contemporâneos da vida da comunidade estudada, e geralmente nos conduz naturalmente a ações conjuntas e politicamente conscientes, visando sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo destaca e enfatiza o papel do material jornalístico como fonte de informação historiográfica. Visto como um documento histórico, o jornal *O Atibaiense* guarda em si contribuições que permitem reconstituir e entender melhor parte da história da cidade de Atibaia. Através da análise de exemplares desse jornal, foi possível observar importantes aspectos políticos da sociedade local na década de 1960 e sua relação com a esfera pública e com o poder. Resgatar a trajetória d’*O Atibaiense* nos períodos imediatamente anterior e posterior ao golpe militar mostrou-se um projeto profícuo para a preservação da memória da imprensa na Região Bragantina. Ainda na perspectiva do jornal como objeto pesquisável para a compreensão do passado e construção da memória social, cabe destacar as contribuições que a análise d’*O Atibaiense* nesse período selecionado traz. Servindo como fomento à memória coletiva local, possibilita o enriquecimento da história da imprensa regional.

Conforme observado, o mergulhar no passado nos faz emergir mais conscientes quanto aos problemas contemporâneos, e a observação atenta disso possibilita não cometer os mesmos erros do passado. Como vimos, *O Atibaiense* seguiu a mesma tendência da maioria massiva dos jornais brasileiros da época, apoiar aquilo que chamavam de “revolução”. Se as publicações jornalísticas produzidas naquele período representavam o ponto de vista das classes dominantes e da Igreja Católica, o percurso histórico seguinte ao golpe mostrou o lado autoritário, cruel e covarde da ditadura militar. Os veículos de imprensa voltaram atrás na sua posição em relação

¹² Entrevista cedida à presente pesquisa em 25 jul. 2022.

ao golpe militar brasileiro poucos anos depois quando, a partir do Ato Institucional no. 5, de 1968, disseminaram-se as perseguições, prisões e assassinatos de jornalistas. Redações foram fechadas, jornais foram cassados e suas edições alteradas ou proibidas de circular.

REFERÊNCIAS

CONTI, João Batista. **História de Atibaia**. Atibaia: Prefeitura da Estância de Atibaia, 2001.

CUNHA, Jordana Maria Lopes da. De fonte a objeto: o jornal impresso como patrimônio histórico-cultural. *In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA E REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS NORTE E NORDESTE*, 5., 2015, Maceió. Anais [...] Maceió: Edufal, 2015. v. 1, p. 1 - 11. Disponível em: https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/_Jordana%20Maria%20Lopes%20da%20Cunha%20-%20101020401%20-%203649%20-%20corrigido.pdf . Acesso em: 12 set. 2022.

DOCKHORN, Gilvan Veiga. A Guerra Fria e o golpe civil-militar de 1964 no Brasil. **Impactum: Revista Portuguesa de História**, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 457-480 2014. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/35430/1/RPH45_artigo22.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

FORA! **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 63, n. 21.714, p.1, 1 abr. 1964.

MAGALHÃES, Mário. 19 capas de jornais e revistas: em 1964, a imprensa disse sim ao golpe. **Uol Notícias**, 31 mar. 2014. Disponível em: <https://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2014/03/31/19-capas-de-jornais-e-revistas-em-1964-a-imprensa-disse-sim-ao-golpe/>. Acesso em: 16 set. 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho"**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NOTA de esclarecimento. **O Atibaense**, Atibaia (SP), ano 64, n. 3.274, p.1, 9 jan. 1965.

PATRIÓTICA mensagem. **O Atibaense**, Atibaia (SP), ano 63, n. 3.245, p.1, 11 abr. 1964.

REFORMA agrária. **O Atibaense**, Atibaia (SP), ano 62, n. 3.191, p.1, 16 mar. 1963.

ROMANCINI, Richard. História e jornalismo: reflexões sobre campos de pesquisa. *In* BENETTI, Marcia & LAGO, Cláudia (Orgs). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010, p. 88-110.

SIMSON, Olga Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. n. 6, p. 14-18, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/vonsimson.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOARES, Glaucio. Censura durante o regime autoritário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, 1989. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/10/rbcs10_02.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

TRANSPIRA-SE paz e tranquilidade. **O Atibaense**, Atibaia (SP), ano 63, n. 3.242, p. 1, 4 abr. 1964.

VILLA, Marco Antonio. **Ditadura À Brasileira: 1964-1985**. A democracia golpeada à esquerda e à direita. São Paulo: Leya, 2014.

MARKETING VERDE COMO DIFERENCIAL COMPETITIVO NAS ORGANIZAÇÕES

ARAUJO, José Vandson Teixeira¹; HOEFEL, João Luiz de Moraes².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-345>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo evidenciar o Marketing Verde como um agente ímpar para o diferencial competitivo das organizações e que as práticas de Marketing Verde podem vir a corroborar com a diminuição dos impactos ambientais oriundos da venda de produtos que não têm conceitos sustentáveis, diferentemente dos produtos verdes, que são melhores em eficiência e diminuição do impacto ambiental. Os consumidores estão mais atentos às problemáticas ambientais e estão dispostos a pagar mais por produtos verdes. A utilização do Marketing Verde em todo o Ciclo de Vida do Produto pode trazer lucros maiores em consonância com a percepção positiva do consumidor e novas formas de diminuição do custo, tanto de produção quanto logístico. O desenvolvimento do estudo teve como meio a pesquisa bibliográfica exploratória, com o intuito de promover conceitos e estruturas de forma clara e simples.

Palavras-chave: Marketing Verde. Impacto ambiental. Diferencial competitivo.

ABSTRACT

The study carried out aimed to show that Green Marketing is a unique agent for the competitive advantage of organizations, and that Green Marketing practices may come to corroborate with the reduction of environmental impacts, which come from the sale of products that do not have sustainable concepts, unlike green products that are better in efficiency and reduced environmental impact. Consumers are more aware of environmental issues and are willing to pay more for green products. Since the use of Green Marketing throughout the Product's Life Cycle, can bring greater profits to the detriment of the positive perception of the consumer and new ways to reduce both production and logistical costs. The development of the study had as a means of exploratory bibliographic research, in order to promote concepts and structures in a clear and simple way.

Keywords: Green Marketing. Environmental Impact. Competitive Differential.

¹ Bacharel em Administração pelo Centro Universitário UNIFAAT.

² Doutor em Ciências Sociais IFCH/UNICAMP, Professor do Centro Universitário UNIFAAT e Coordenador do Núcleo de Estudos em Sustentabilidade e Cultura (NESC/CEPE/UNIFAAT).

INTRODUÇÃO

O conceito de Marketing é uma elaboração complexa de práticas, que em suma visa à satisfação e desejo dos clientes e tem como base uma ferramenta importantíssima, a análise de comportamento do consumidor, para que a empresa possa vir a entender o processo decisório de compra. Com base nisso, a empresa utiliza estratégias para atingir seu público-alvo (ROCHA *et al.*, 2010).

O planeta está mudando com diversos problemas ambientais causados pelo consumo em massa, sendo assim, a forma de consumir está tendendo a mudar. Segundo Souza (1993, p.2), “a defesa do meio ambiente deixou de ser apenas assunto de ecologista e passou a ter grande relevância nas estratégias empresariais”. Muitos consumidores estão procurando produtos que degradem menos o meio ambiente, e as empresas, por sua vez, utilizam ferramentas como Marketing Verde para a continuidade do negócio.

Na utilização do Marketing Verde, ele deve estar enquadrado na estratégia essencial da organização, a qual leva como premissa o fato de que a empresa é um organismo, e não excelentes departamentos isolados, pois não há nenhuma possibilidade de a empresa ser excelente no quesito sustentabilidade apenas na produção e, por exemplo, entregar seus produtos envoltos em um saco plástico. Por este motivo, não só a empresa, como também toda a cadeia de negócios, deve estar alinhada com a estratégia (ZENONE; DIAS, 2015).

As organizações estão sendo cada vez mais pressionadas pela sociedade civil para que produzam produtos sustentáveis, pois o meio ambiente está perdendo o seu poder de absorção, e as reservas naturais estão se extinguindo, provocando diversos problemas ambientais que não somente impossibilitam a produção, como também prejudicam a qualidade de vida da sociedade. As empresas, para que continuem as atividades econômicas, precisam de meios para continuar a produzir e gerar riqueza, e uma das ferramentas que ajuda na ligação dessa dicotomia é o Marketing Verde.

A escolha do tema é oriunda da motivação em pesquisar e informar que o Marketing Verde está sendo tratado como diferencial competitivo, visto que não são todas as organizações que partilham deste posicionamento. É essencial entender que o Marketing Verde irá influir na mitigação dos impactos ambientais gerados pelas empresas, porém não terá necessariamente diminuição dos ganhos, já que as organizações podem colher benefícios mercadológicos com esta prática.

De acordo com Polonsky (1994, p.3):

[...]garantir que os interesses da organização e de todos os seus consumidores são protegidos, uma vez que a troca voluntária não ocorrerá a menos que o comprador e o vendedor se beneficiem mutuamente. A definição acima também inclui a proteção

do ambiente natural, tentando minimizar o impacto prejudicial que essa troca tem sobre o meio ambiente. Este segundo ponto é importante, para humanos o consumo por sua própria natureza é destrutivo para o ambiente natural. (Para serem produtos que fazem alegações verdes precisas devem declarar que são "menos prejudiciais ao meio ambiente" em vez de "ecologicamente corretas"). Portanto, o marketing verde deve procurar minimizar os danos ambientais, não necessariamente eliminá-los.

Procurar entender Marketing Verde como diferencial é essencial para uma produção sustentável e para mitigar o impacto do capitalismo, seja em desperdício ou menor extração do meio ambiente. Isto pode vir a corroborar com a melhora da qualidade de vida, pois uma parcela da sociedade já entendeu que, para que o mundo continue operante, é necessário buscar a mitigação dos impactos ambientais, e essa parcela está disposta a pagar mais por isso.

Os consumidores, a cada dia que passa, se inteiram mais sobre questões ambientais, e cabe às empresas entenderem essa oportunidade do mercado para chegarem aos seus objetivos; utilizando o Marketing Verde podem melhorar sua vantagem competitiva contra empresas que não optam por serem mais sustentáveis (SILVA *et al.*, 2016).

Diante do exposto, este trabalho também procurou apresentar informações que podem ser utilizadas por empresas a buscarem práticas menos prejudiciais ao meio ambiente, visando a lucro e diferencial entre tantas outras, e juntamente a isso contribuindo para propiciar uma melhor qualidade de vida para toda a sociedade.

Nesta perspectiva, este artigo teve como problemas de pesquisa analisar em que ponto a utilização do Marketing Verde passa a ser um diferencial competitivo na organização e, se a preservação do meio ambiente é legítima, por quais motivos as empresas não utilizam o Marketing Verde como nova estratégia econômica?

Assim, este trabalho teve como objetivos analisar a relevância da utilização do Marketing Verde para o meio ambiente e para o prosseguimento das atividades econômicas de organizações.

A metodologia utilizada teve como premissa a pesquisa exploratória, pois apresenta os diferenciais competitivos mercadológicos pelo intermédio do Marketing Verde. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória, na primeira fase, tem uma quantidade maior em informação, sendo que essas informações dão base ao delineamento, a fim de proporcionar uma melhor compreensão do tema exposto, a formulação de hipóteses e um novo enfoque para o assunto, e permite o estudo por diversos ângulos, pois utiliza como ferramentas-bases pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

O delineamento está pautado pela pesquisa bibliográfica. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.54):

[...]quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi analisada a utilidade do Marketing Verde como diferencial competitivo, para que sejam levantadas informações e sejam propostas alternativas para solucionar os problemas de pesquisa.

DO MARKETING TRADICIONAL AO MARKETING VERDE

Antes da Revolução Industrial, os consumidores tinham pouca opção de compra, já que os produtos eram feitos por artesãos e demandava-se muito tempo para a produção unitária de algum item determinado. Com o advento da Revolução Industrial, a fabricação dos produtos começou a ser feita em escala, ou seja, em quantidade absurdamente maior, e o tempo de fabricação foi reduzido, com isso os consumidores começaram a ter maior poder de escolha, pela quantidade de empresas e opções que a Revolução Industrial proporcionou.

Para que as empresas se destacassem, era necessária uma forma que viesse a se diferenciar das demais, de modo a atingir um público-alvo, com o intuito de satisfazer as necessidades ou desejo dos consumidores. A troca de bens ou serviços para satisfazer as necessidades ou desejos dos clientes é o conceito básico de Marketing (KOTLER; KELLER, 1998).

As estratégias de Marketing passaram por alterações conforme a sociedade foi evoluindo; no decorrer da Revolução Industrial, as estratégias de Marketing eram voltadas para o produto, focando na padronização e venda em escala; a essa fase foi dado o nome de Marketing 1.0. Posteriormente, focar no produto já não era atrativo para os consumidores, pois havia uma variedade de produtos semelhantes no mercado, e as empresas, para sobreviverem, precisavam se destacar das demais diminuindo a padronização para atender um público-alvo; os consumidores nesta era começaram a ser vistos como indivíduos que possuíam necessidades e desejos; essa segunda era foi o Marketing 2.0.

No Marketing 3.0 as questões ambientais entraram em vigor, pois nesta fase o Marketing está voltado aos valores, questões socioambientais e soluções para as problemáticas da sociedade, e os consumidores já não são consumidores por si só, são vistos como seres humanos com aspirações e questionamentos entre o alinhamento da Missão, Visão e Valores das

organizações com os seus próprios valores. Complementam Kotler, Kartajaya e Stiawan (2010, p.16):

Hoje estamos testemunhando o surgimento do Marketing 3.0, ou a era voltada para os valores. Em vez de tratar as pessoas simplesmente como consumidoras, os profissionais de marketing as tratam como seres humanos plenos: com mente, coração e espírito. Cada vez mais, os consumidores estão em busca de soluções para satisfazer seu anseio de transformar o mundo globalizado num mundo melhor. Em um mundo confuso, eles buscam empresas que abordem suas mais profundas necessidades de justiça social, econômica e ambiental em sua missão, visão e valores. Buscam não apenas satisfação funcional e emocional, mas também satisfação espiritual, nos produtos e serviços que escolhem.

No Marketing 3.0 os ideais centrados na economia verde começaram a ter ampla divulgação no mundo corporativo, com isso o Marketing Verde veio ao encontro de estratégias voltadas para a sustentabilidade, conceito amplamente difundido no mundo globalizado, visto o crescente aumento dos problemas ambientais causados pela produção em massa.

No estudo de Turner (2008), o autor estuda o relatório *The Limits of Growth* (MEADOWS *et al.*, 1972), e já nos anos 1970 os autores explanavam que o planeta Terra tem recursos finitos e que os países teriam que crescer com menor intensidade para não haver um colapso, como a poluição atmosférica e da água, a irremediável dificuldade na produção de alimentos agrícolas e produção industrial. Ocorreria um desbalanceamento entre a extração dos recursos da natureza para a produção, principalmente dos recursos naturais não renováveis, que em seu conceito são recursos que têm a sua renovação muito lenta, de modo que o ser humano os extraía antes mesmo de se renovarem, logo se extinguindo do planeta Terra, tais como petróleo, gás natural e carvão. Passados trinta anos, Turner (2008) argumentou que o sistema econômico utilizado pelas nações está insustentável e que já se instaurou um colapso no que diz respeito aos recursos e gerações de resíduos, e que é papel da própria sociedade mitigar o colapso com tecnologia e um consumo mais sustentável.

Para suprir a necessidade da sociedade em mitigar os impactos do consumismo desenfreado, o Marketing Verde vem com a proposta de corroborar com o tripé da sustentabilidade, tendo produtos economicamente viáveis, socialmente justos e ecologicamente corretos, ou seja, os produtos precisam continuar dando lucro para as organizações, ser totalmente voltados para produção e distribuição verde e ter práticas éticas para com a sociedade.

CICLO DE VIDA DO PRODUTO NA ÓTICA DO MARKETING TRADICIONAL

O Ciclo de Vida do Produto diz respeito às fases pelas quais um produto passa até o fim de sua distribuição, fases essas que estão proporcionalmente correlacionadas ao volume das

vendas e, ao tempo em que o produto está inserido no mercado, ou seja, quanto mais vendas, mais em evidência o produto estará; quando as vendas começam a despencar, o Ciclo de Vida do Produto está chegando ao fim, e, portanto, a indústria, ao perceber que as vendas do produto estão decaindo, começa um projeto para a substituição do produto por outro.

Há quatro fases no Ciclo de Vida do Produto (KOTLER; KELLER,1998). A primeira diz respeito à inserção do produto no mercado, que recebe o nome de introdução. Nela o produto ainda está sendo lapidado de acordo com as preferências do mercado; são feitos testes tanto de características técnicas do produto, quanto em quais canais de venda o produto tem mais assertividade com o seu público-alvo, definindo-se todas as estratégias para o crescimento das vendas.

A segunda fase diz respeito ao crescimento; nessa fase as vendas do produto se elevam exponencialmente, com a aceitação dos consumidores, até chegar na etapa de maturidade, e nesta etapa as vendas do produto se mantêm por algum tempo, podendo ser meses e até anos. Após a maturidade, os consumidores, por algum determinado motivo, param de adquirir o produto, e se dá início a fase do decaimento das vendas; a essa fase é dado o nome de declínio, onde a empresa coloca outro produto no mercado para substituir o ultrapassado. Seguindo essa linha tradicional, as empresas param de dar suporte aos produtos considerados ultrapassados e os consumidores buscam produtos mais atuais, com o intuito de não se sentirem ultrapassados, e essas problemáticas são vistas principalmente na indústria de telemóveis. A figura 1 exemplifica o ciclo de vida tradicional.

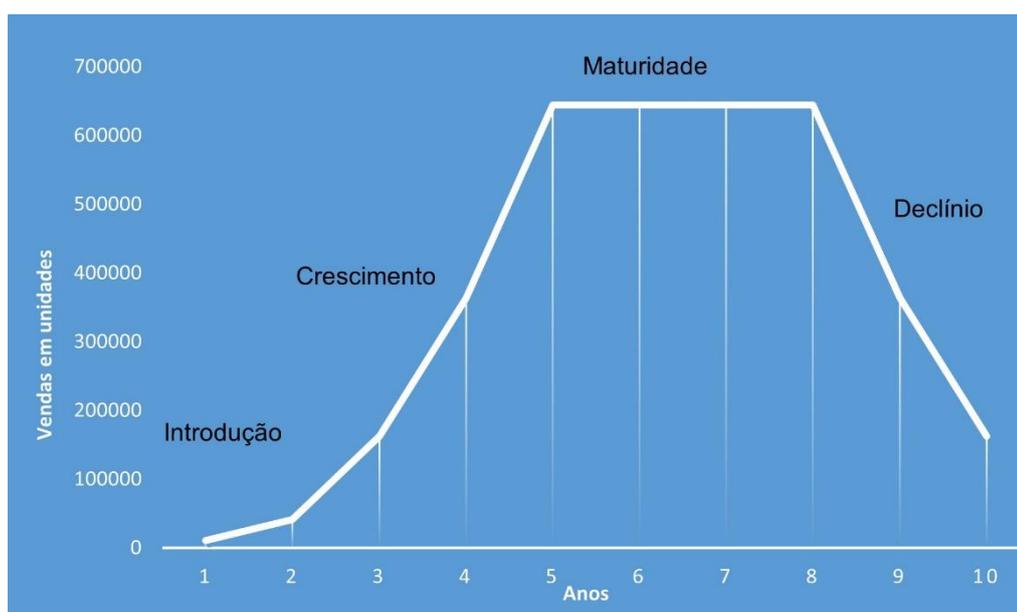


Figura 1 – Ciclo de Vida Tradicional
 Fonte: adaptado de Levitt (1990)

Em todas essas fases do ciclo de vida tradicional, as empresas buscam estratégias de Marketing única e exclusivamente com o objetivo de aumentar o faturamento, sem considerar o meio ambiente e a biodiversidade, e os consumidores não têm a tratativa e nem o conhecimento da economia verde.

CICLO DE VIDA DO PRODUTO COMO DEVE SER

No Marketing tradicional o Ciclo de Vida do Produto é pensado pela ótica do berço ao túmulo, onde tudo o que foi produzido não foi pensado em termos ambientais e não pode ou não é reciclado, pois muitos têm materiais tóxicos que não servem para a reciclagem e acabam sendo destinados para aterros sanitários.

Já o Marketing Verde é pensado pela ótica de berço ao berço, em que todas as estratégias que envolvem o produto são planejadas de modo a não gerar lixo, podendo voltar à natureza em compostagem ou em reciclagem na produção; logo, a extração demasiada do meio ambiente se torna menos agressiva, dando tempo para o meio ambiente se recuperar (ZENONE; DIAS, 2015).

Sendo assim, o Marketing Verde estuda o Ciclo de Vida do Produto de uma forma mais profunda, entendendo as quatro fases expostas anteriormente, porém em cada fase dando tratativas sustentáveis. Antes mesmo da fase de introdução do produto no mercado, a empresa estuda de que forma será feito o extrativismo. É planejado como, onde, quando e quanto será extraído de matéria-prima, preservando reservas ambientais e em alguns casos replantando árvores, sem necessariamente a obrigatoriedade de uma legislação, como por exemplo a Lei Municipal de Tietê nº3432/2014 (TIETÊ, 2014), de autoria do vereador Carlos Eduardo Assumpção, que obriga as concessionárias de veículos automotores a replantarem árvores, por estarem diretamente ligadas à emissão de dióxido de carbono (CO²), mas muitas empresas apenas seguem a legislação e não têm no seu escopo a cultura sustentável.

Após a extração das matérias-primas, é dado início à produção e é planejada constantemente a diminuição do uso de energia e água, além da diminuição de resíduos gerados na produção, tanto sólidos quanto de emissão de gases e efluentes líquidos, e todo e qualquer resíduo é reutilizado. Após o produto pronto, são planejadas embalagens biodegradáveis, ou seja, que se decompõem na natureza com maior facilidade, ou reutilizáveis, em que as empresas produzem recipientes e refis para a reposição, diminuindo a produção demasiada de recipientes. Empresas de fragrâncias, como o caso da pioneira em sustentabilidade Natura, vendem produtos e refis para os recipientes com o intuito de diminuir o impacto das embalagens.

Criar produtos considerados verdes é tão ou mais difícil do que criar produtos comuns, podendo muitas vezes, se bem analisados, ser mais prejudiciais do que os produtos produzidos de forma convencional. É papel da empresa fazer um estudo de viabilidade econômica, social e ambiental sobre o produto. Empresas que não estão prontas para se adaptar escolhem continuar produzindo da forma convencional por não terem *Know How* (propriedade no assunto) ou por não terem a cultura de trilhar o caminho de pesquisa e desenvolvimento de um produto verde.

Nesse mesmo viés, Ottman (2012), ao dissertar sobre o ciclo de vida, comenta que criar produtos e embalá-los para serem verdes é uma tarefa desafiadora, pois é possível que o produto seja mal planejado para ser verde. A autora dá como exemplo a CPC, fabricante dos macarrões Muller, que descobriu que, se utilizasse papelão reciclado, diminuiria em 20% a abrangência da embalagem, o que seria ótimo para o meio ambiente, porém em contrapartida o custo logístico para trazer os papelões para serem processados acabaria inviabilizando o negócio, pois perderia a vantagem dos 20% e ainda o produto chamado verde teria maior impacto no meio ambiente do que o produto considerado não verde.

Finalizados todos os processos descritos anteriormente é que realmente iniciam-se as fases de introdução, crescimento, maturidade e declínio, ressaltando que após o declínio o Marketing Verde se apropria da Logística Reversa como ponte para a reciclagem e reutilização dos resíduos. A Logística Reversa é, segundo Lacerda (2002), o complemento à Logística Tradicional, que pensa a melhor maneira de entregar o produto ao consumidor, enquanto a Logística Reversa pensa em retornar o produto ao berço, de tal modo a completar o ciclo.

A Logística Reversa está intrinsecamente ligada à legislação ambiental, a qual direciona a responsabilidade das empresas sobre o Ciclo de Vida do Produto e que está conectada à legislação ambiental. O autor propõe também a consciência ecológica do consumidor, que exige das empresas mais responsabilidade socioambiental, dando maior credibilidade e oportunidades para serem mais competitivas que as empresas tradicionais (SCHENINI, 2005).

Quando não há mais a possibilidade de reinserir novamente os resíduos na cadeia produtiva, estes devem ser destinados a aterros sanitários ou para a incineração, e a figura 2 exemplifica o Ciclo de Vida do Produto como realmente deve ser, com reutilização e reciclagem. O Ciclo de Vida Verde tem a tendência em transformar o ciclo em *looping*, ou seja, um processo sem fim; significa a repetição automática do ciclo sempre da mesma forma, diferentemente do Ciclo de Vida Tradicional, onde o ciclo tem o fim sem necessariamente sua transformação em *looping*.

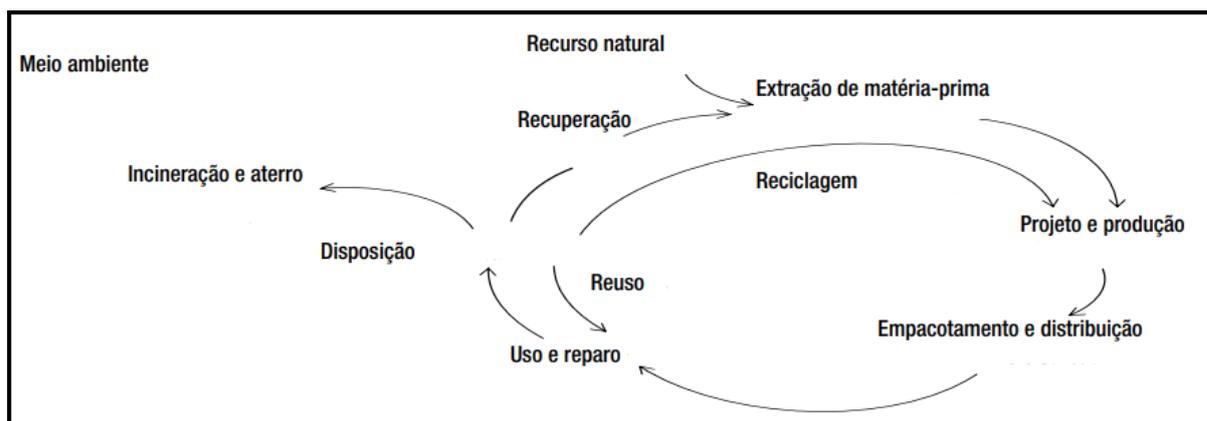


Figura 2 – Ciclo de Vida Verde

Fonte: United Nations Environmental Program (UNEP) (2007)

Muitas empresas, ao se preocuparem com o impacto causado ao meio ambiente, por volta dos anos 1960, começaram a analisar o impacto ambiental de suas operações, como o caso da Coca-Cola, que encomendou um estudo da empresa de consultoria *Midwest Research Institute*, atualmente *Franklin Associates*. O estudo buscava comparar diferentes vasilhames a fim de que dispersassem menos poluentes e precisassem de menos matéria-prima para a fabricação, unindo preocupação ambiental com diminuição de custos. O *Midwest Research Institute* (MRI) melhorou o estudo e fez um estudo novo em 1974 para a agência norte-americana de proteção ambiental, *Environmental Protection Agency – EPA*. O modelo foi a vanguarda e passaria a se chamar Avaliação do Ciclo de Vida (CHEHEBE, 1997).

Com o passar dos anos, foram realizadas várias conferências sobre a Análise do Ciclo de Vida. Por conta da não padronização entre as análises e pelos resultados começarem a ser diferentes sobre o mesmo produto, a Organização Internacional de Padronização, denominada ISO (*International Organization for Standardization*), lançou a ISO 14040 Gestão Ambiental – Avaliação do Ciclo de Vida – Princípios e Estrutura.

A Análise do Ciclo de Vida do Produto vai além das fases em que as organizações têm o manuseio do produto e analisa todo o processo de utilização do consumidor final. Este que, sem perceber, muitas vezes ao utilizar o produto desconsidera o descarte, levando em consideração apenas a utilização, o que tem grande impacto ambiental, e em alguns casos ultrapassa o impacto gerado pela empresa na produção. A figura 3 apresenta uma análise do Ciclo de Vida do Produto de um sabão em pó, elaborada pela *Procter & Gamble*.

A *Procter & Gamble*, conhecida como uma empresa que aposta fortemente em inovação, pesquisa e desenvolvimento, com frequência realiza avaliações do Ciclo de Vida de seus produtos. Discorrendo sobre a análise do Ciclo de Vida da *Procter & Gamble* de um sabão em pó, Ottman (2012. p.97) menciona:

[...] Uma ACV de um sabão em pó, por exemplo, mostra que os maiores impactos de energia ocorrem durante o estágio de uso, considerando toda energia necessária para aquecer a água. Foi esse tipo de avaliação que levou a P&G a introduzir o *Tide Coldwater* [...], um produto que a empresa estima que possa economizar o equivalente a 3% do consumo total de energia dos Estados Unidos, e mais de 8% da meta de redução da emissão de CO² norte-americana, estabelecida no Protocolo de Kyoto.

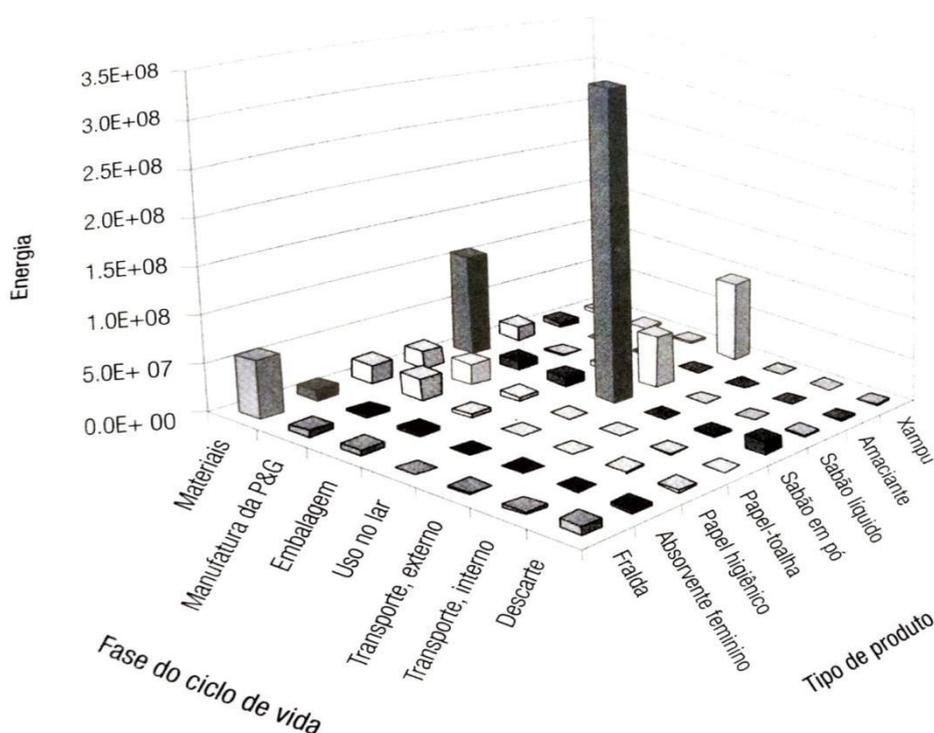


Figura 3 – Perspectivas do uso de energia no Ciclo de Vida do Produto
 Fonte: P&G (2012)

Sendo assim, a organização que está voltada para a economia verde está sempre em busca de melhorias para a diminuição do impacto, melhorando seus produtos ou produzindo produtos mais sustentáveis, observando o Ciclo de Vida como um todo, a fim de identificar onde o impacto é maior para assim o reduzir, como no caso do sabão em pó da Procter & Gamble. A empresa lançou o *Tide Coldwater*, que é um sabão feito para utilizar na lavagem com água fria, diferentemente dos sabões que utilizam água quente e são os mais vendidos; ao aquecer a água, o consumidor está utilizando mais energia, logo impactando mais a natureza. O *Tide Coldwater* reduz em embalagem e custos com energia, o que, segundo a Procter & Gamble, pode fazer os consumidores reduzirem em até 80% da energia por lavagem.

MARKETING VERDE E SEU ANTÔNIMO GREENWASHING

A reputação das organizações perante os *stakeholders* (grupos de interesse) é um tópico crucial para a continuidade do negócio. Muitas empresas investem parcelas consideráveis em

Publicidade e Propaganda para dar valor à marca, e essa reputação se dá muito pela percepção dos consumidores, pois são estes que impactam diretamente o faturamento das organizações.

Sendo assim, comunicar as vantagens sustentáveis da marca para os consumidores é uma tarefa desafiadora, pois os consumidores podem ter dificuldades para perceber que o produto verde está desempenhando bem o seu papel; os consumidores não conseguem ver as diminuições das emissões de resíduos dos produtos que utilizam e também não conseguem ver valor percebido ao optar por ir de ônibus para o trabalho ao invés da liberdade de ir de carro; nesse mesmo raciocínio, alguns produtos, por mais que sejam verdes, não têm aderência no que diz respeito ao uso, ou seja, os produtos tradicionais são melhores para o uso do que os produtos verdes. Um exemplo claro é o papel higiênico 100% reciclado, sendo mais barato, mais verde, porém não tão suave quanto os papéis convencionais (OTTMAN, 2012).

Agregar valor para o consumidor é uma tarefa que deve ser buscada inexoravelmente, o consumidor precisa ver benefícios claros nos produtos verdes e se sentir bem na utilização. O Marketing Verde precisa criar uma gestão da marca sustentável, que vise a demonstrar que seus produtos verdes têm impacto ambiental menor e ainda por cima são semelhantes ou melhores do que os produtos convencionais, e para isso seus produtos precisam desempenhar cem por cento do que é propagado. Neste mesmo sentido, Ottman (2012, p.155) dá um exemplo:

No passado, os alimentos orgânicos eram preferidos por causa de seus benefícios à saúde, mas hoje uma parcela maior escolhe esses alimentos por achar que o gosto é melhor. Alguns proprietários de casas instalam painéis solares no telhado para se manterem atualizados, assim como seus vizinhos loucos por tecnologia, enquanto outros simplesmente querem economizar dinheiro na conta de energia.

Independentemente da justificativa do uso pelo consumidor, o produto verde precisa estar no portfólio dos pontos de venda, e com o passar do tempo ir substituindo os produtos convencionais, não só em qualidade, mas posteriormente em preço ou percepção de valor agregado, sendo ambientalmente correto e financeiramente pagável.

Todo e qualquer valor agregado do produto deve ser informado ao cliente por intermédio de campanhas de Marketing, pois quando a organização é bem-vista em meio aos *stakeholders*, maior é a probabilidade de sobrevivência no mercado. E buscando essa visibilidade, porém evitando toda a jornada que a organização precisa percorrer para produzir produtos mais verdes, muitas empresas surfam na onda da sustentabilidade e maquiagem seus processos, produtos e propagam o que não são. Nesse sentido, muitos consumidores se veem céticos quanto ao mercado verde.

Quando as organizações maquiagem seus produtos para parecerem verdes, elas estão criando um antônimo para tudo que o Marketing Verde propaga, esse antônimo é popularmente

nomeado como *Greenwashing*, ou lavagem verde, que é utilizar de artifícios considerados verdes para seus produtos que não são projetados para serem verdes; há também a obtenção de rótulos ambientais específicos que as empresas usam como âncoras para propagar que seus produtos são verdes. Segundo Ottman (2012), o termo *Greenwashing* foi cunhado pelo ambientalista Jay Westerveld, que expôs o caso de hotéis que solicitavam a seus hóspedes que reutilizassem as toalhas, com a motivação ambiental, porém os hotéis nada faziam para reciclar o lixo. Ottman (2012) complementa que acusações como essas podem ser prejudiciais à reputação da marca.

Nesta perspectiva é importante mencionar os denominados 7 pecados do *Greenwashing*, conforme ressaltados pela ABNT Portal da Sustentabilidade (2022), a saber:

- *Pecado do Custo Ambiental Camuflado*, que é uma declaração de que um produto é “verde” baseado apenas em um conjunto restrito de atributos sem atenção a outras importantes questões ambientais.
- *Pecado da Falta de Prova*, que envolve uma declaração ambiental que não pode ser respaldada por informação que seja facilmente acessível ou por uma certificação de terceira parte confiável.
- *Pecado da Incerteza*, que é uma declaração que é tão pobre ou abrangente que seu real significado provavelmente não será compreendido pelo consumidor. “Totalmente natural” é um exemplo, já que esta expressão não é necessariamente “verde”.
- *Pecado do Culto a Falsos Rótulos* diz respeito a um produto que, através de palavras ou imagens, dá a impressão de endosso de terceira parte quando este endosso não existe; rótulos falsos, em outras palavras.
- *Pecado da Irrelevância* diz respeito a uma declaração ambiental que pode ser verdadeira, mas não é importante ou é inútil para os consumidores que buscam produtos ambientalmente preferíveis.
- *Pecado do Menos Pior* é uma declaração que pode ser verdadeira na categoria do Produto, mas que arrisca distrair o consumidor do maior impacto ambiental da categoria como um todo.
- *Pecado da Mentira* são declarações ambientais que são simplesmente falsas. Os exemplos mais comuns eram produtos falsamente declarados como sendo certificados ou registrados pela eficiência energética.

O planejamento de todo o Ciclo de Vida do Produto é essencial para que posteriormente a empresa propague suas práticas ambientais e não se contradiga, ou seja, propague um único ponto sobre o produto, enquanto todo o processo pode estar em não conformidade com a sustentabilidade. Nessa fase os rótulos entram em voga, e as organizações a todo modo estampam os rótulos na embalagem de seus produtos para que os consumidores se deparem e

se identifiquem com a causa, mas o que pode se caracterizar *Greenwashing* é a própria rotulagem do produto, ou seja, a empresa se autopropaga verde em algum quesito, e não por uma certificadora independente.

Uma estratégia relevante é a rotulagem ambiental estabelecida pelo ISO 14020, que tem como principal objetivo trazer informações relevantes para os consumidores, disponibilizando-as nos rótulos dos produtos (CEMPRE, 2022). A ideia é garantir um consumo consciente e que esteja em harmonia com a preservação ambiental. Este tipo de rotulagem é bastante vantajoso para as empresas, pois diferencia o produto ou serviço por meio de um aspecto positivo. No escopo da ISO, existem três tipos de rotulagem ambiental, as quais são:

- *Rotulagem Tipo I* (NBR ISO 14024) – Programas de Selo Verde – que estabelece os princípios e procedimentos para o desenvolvimento de programas de rotulagem ambiental;
- *Rotulagem Tipo II* (NBR ISO 14021) – Autodeclarações Ambientais – que instrui sobre como efetuar as autodeclarações de forma adequada;
- *Rotulagem Tipo III* (NBR ISO 14025) – que inclui Avaliações de Ciclo de Vida.

A figura 4 apresenta uma embalagem do produto Papel Neve, da empresa Kimberly Clark, extraída de um estudo realizado por Araújo et al. (2016), onde há a certificação FSC Misto e que provém de certificadora independente, enquanto os outros rótulos provêm da própria organização Kimberly Clark e parcerias, o que para a maioria dos consumidores dificulta o entendimento.



Figura 4 – Rótulos Papel Neve - Kimberly Clark

Fonte: Araújo et al (2016)

Ao analisar a rotulagem ambiental do produto Papel Neve, da empresa Kimberly Clark, Araújo et al. (2016, p. 13) comenta:

Admite-se que ela está de acordo com a maioria das práticas socioambientais adotadas pela empresa. Entretanto, a rotulagem possui elementos passíveis de contestação, com informações vagas, ambíguas, que por vezes exageram os benefícios ambientais do produto. Declarações como "suave para o planeta", "por que Neve faz bem para o planeta?" e "por um Brasil mais verde" induzem o consumidor a pensar que o produto gera pouco impacto ambiental ou ainda que realmente faça bem para o planeta. Na verdade, toda a cadeia produtiva do produto gera impactos socioambientais negativos e significativos.

Diante do exposto, cabe ressaltar que os *stakeholders* estão cada vez mais atentos a toda a cadeia produtiva; propagar-se verde mesmo não sendo, com o intuito de obter ganhos a curto prazo, pode ser prejudicial a longo prazo no que diz respeito à imagem negativa que a organização pode trazer, em contrapartida, não se movimentar para buscar mudanças também não resolve.

Estratégias a fim de evitar o *Greenwashing* e ganhar credibilidade com os *stakeholders* devem ser traçadas, a organização deve desenvolver todo o Ciclo de Vida do Produto de forma cautelosa e obstinada com o que propaga. Ottman (2012) define cinco estratégias para estabelecer credibilidade para a marca e Marketing sustentável, que são: faça o que fala, seja transparente, não engane, peça o apoio de terceiros e promova o consumo sustentável.

Uma nova medida do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), conforme dados publicados pelo Instituto Akatu (2022), pretende combater o *Greenwashing* de forma a evitar que o consumidor seja enganado por informações falsas ou exageradas relativas a produtos ou serviços supostamente “verdes” e por empresas com práticas supostamente sustentáveis. As novas regras determinam que a publicidade deve passar a atender os seguintes princípios fundamentais:

- *Veracidade* – deve informar sobre o que é verdadeiro e passível de verificação e comprovação;
- *Exatidão* – deve ser exata e precisa, não cabendo informações genéricas e vagas;
- *Pertinência* – deve ter relação com processos de produção e comercialização dos produtos e serviços anunciados; e
- *Relevância* – o benefício ambiental salientado deve ser significativo em termos do impacto ambiental total do produto ou do serviço sobre o meio ambiente, em todo o seu Ciclo de Vida, ou seja, durante a produção, o uso e o descarte.

Na prática, o novo texto do código exige que as publicidades com apelo ambiental veiculem informações verdadeiras e que os respectivos benefícios ambientais salientados sejam comprováveis. Além disso, os impactos ambientais positivos dos produtos e serviços devem ser significativos e considerar todo o seu Ciclo de Vida, ou seja, desde a fase da extração da matéria-prima e produção, passando pela de uso e, finalmente, a de descarte.

DIFERENCIAL COMPETITIVO E REAIS ALAVANCAGENS DE LUCRO UTILIZANDO O MARKETING VERDE

As organizações buscam se manter no mercado de forma perene, procurando incansavelmente expandir o *Marketshare* (participação de mercado). Quanto maior o

Marketshare, mais a organização está em evidência perante os *stakeholders* e, conseqüentemente, maior é o lucro por escalabilidade. Porém, todas as organizações buscam aumentar o *Marketshare* e, para isso acontecer, é necessário um diferencial competitivo que o consumidor enxergue, que agregue mais valor do que o de outra organização. Em outras palavras, Silva (2021, p. 2) complementa:

A concorrência no mundo corporativo leva as empresas a buscarem alternativas para atingirem um diferencial competitivo no mercado. Várias são as ações adotadas pelas companhias para maximizar seus lucros, sendo que ao mesmo tempo por essa busca de resultados, essas mesmas organizações também necessitam demonstrar uma postura ética, participando da comunidade, contribuindo com o meio ambiente de forma direta, gerando valor e criando uma imagem de empresa responsável.

Devido à concorrência e ao fato de nem todas as organizações terem em sua essência o Marketing Verde, as empresas que estão em consonância com a sustentabilidade e não têm práticas de *Greenwashing*, em um primeiro momento, têm como diferencial competitivo o próprio Marketing Verde, quando bem aplicado à cadeia produtiva, Ciclo de Vida do Produto e campanhas publicitárias. Segundo Silva (2021, p.2): “As práticas de caráter sustentável passaram a ser consideradas por muitas empresas como uma forma de também criar um diferencial competitivo. No passado, o que tornava uma organização competitiva era basicamente a qualidade aliada ao preço.”

A percepção do consumidor vem mudando, a qualidade aliada ao preço já não é o único fator para se obter vantagem competitiva, os consumidores estão na vertente do Marketing 3.0 e querem servir a uma causa, e a sustentabilidade passou a ser uma causa de suma importância para a sociedade. A organização, estando preparada para suprir as necessidades do consumidor no que diz respeito a sustentabilidade, precisa buscar um novo sistema econômico, que se difere do capitalismo convencional.

A fim de introduzir um novo sistema econômico, Hawken *et al.* (1999) trazem à tona a ideia do capitalismo natural, que contesta as práticas do capitalismo tradicional e propõe novas estratégias que se coligam com as práticas de sustentabilidade e Marketing Verde.

O capitalismo natural tem como base quatro estratégias centrais, com os objetivos de evitar a escassez buscando o desenvolvimento social e a possibilidade de perpetuar a abundância, sendo elas a produtividade radical dos recursos, o biomimetismo, uma economia de serviço e de fluxo e investimento no capital natural.

1 - A produtividade radical dos recursos – Hawken *et al.* (1999) – traz à tona a visão de que os recursos naturais devem ser utilizados de forma eficiente o máximo possível, a fim de obter três vantagens, que são a desaceleração do esgotamento dos

recursos, diminuição da poluição e aumento da geração de emprego. Com a produtividade radical dos recursos, a organização pode vir a obter o benefício de custos mais baixos, e por conseguinte, custos mais baixos para a sociedade, que terá menos impactos ambientais e sociais, e assim pode melhorar a qualidade de vida pela diminuição dos resíduos sonoros, menos resíduos que são transformados em lixo por não serem reaproveitados e todo e qualquer excedente não aproveitado. Organizações multinacionais, como a *Down Europe* e a *Mitsubish Electric*, e ministros do meio ambiente acreditam que a estratégia é importantíssima para se obter vantagem competitiva.

2 - O biomimetismo diz respeito à engenharia que tem como base a natureza para resolver os próprios problemas. Hawken *et al.* (1999) focam na redução dos dissipadores de materiais, modificando a cadeia produtiva para que tenha viés biológico, e por fim a reciclagem com apoio da logística reversa, gerando ciclos fechados contínuos (*looping*).

3 - A economia de serviço e de fluxo diz respeito à mudança na percepção de valor do consumidor, que passa a perceber valor nos resultados, desempenho e na satisfação, por intermédio do aluguel ou empréstimo dos bens duráveis, e, desse modo, a venda é efetuada pela prestação de serviço e não por venda de bens. Quando por algum motivo os bens danificam, eles são devolvidos ao fabricante para conserto ou reutilização no processo fabril, instituindo-se o ciclo de berço ao berço. A economia de serviço e fluxo traz como benefício o aumento de empregos e a estabilização dos negócios, visto que os produtos são planejados para retornarem ao Ciclo de Vida; o desperdício tende a reduzir e a mão de obra aumentar, e também como o consumidor não adquire o produto, precisa do serviço de forma contínua, o que, para o negócio, diminui a margem de incerteza da compra.

4 - Investir no capital natural é buscar revitalizar o planeta, reduzindo os impactos gerados pelo capitalismo tradicional, e acima de tudo sustentar a revitalização da biodiversidade.

O Marketing Verde aderindo ao Capitalismo Natural como nova estratégia econômica dá subsídios para as organizações potencializarem seus lucros e consequentemente diminuir seus custos; com a diminuição dos custos a margem de contribuição aumenta (essa que é o hiato entre os custos, despesas e as receitas de venda). A margem de contribuição representa a saúde financeira da organização, visto que quanto maior o hiato entre custos variáveis, despesas variáveis e receita, maior é a capacidade de a empresa gerar lucros para seus acionistas. Nesse

sentido, a luta incansável pela diminuição dos custos se dá pela tentativa em aumentar a margem de contribuição.

A diminuição do custo, segundo o Capitalismo Natural, se dá de forma mais efetiva quando pensada no todo, focar no componente individual não é tão eficiente quanto a sinergia entre as partes, e menos esforços em um componente isolado a organização terá de fazer. A figura 5 exemplifica que, quanto maior for a poupança de recursos, menor é o custo marginal do aprimoramento da eficiência, e que há um limite da eficiência do custo, que não deve ser ultrapassado, pois se ultrapassado, o retorno sobre o investimento já não se justifica pelo gasto excessivo, desse modo, quanto mais se tiver uma visão sistêmica, mais fácil será abrir um túnel na barreira do custo.

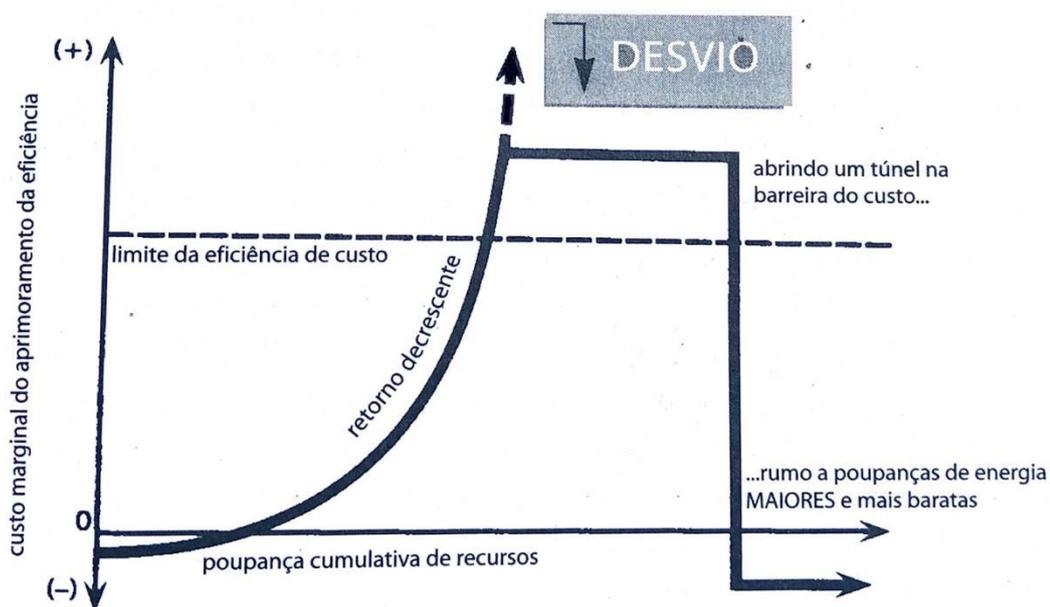


Figura 5 – Abrindo um túnel na barreira do custo

Fonte: Hawken *et al.* (1999)

Desse modo, o pensamento sistêmico que o Capitalismo Natural traz vai ao encontro da análise do Ciclo de Vida do Produto, em que o Marketing Verde tanto trabalha.

O aumento do lucro pode vir pelo valor agregado percebido pelo consumidor, e não somente pela diminuição dos custos, visto que uma estratégia não anula a outra e podem ser complementares. Unir as duas estratégias é sinônimo de que a organização está atenta às novas oportunidades de negócios, logo, aumentar o preço para o consumidor é uma estratégia viável por conta dos atributos verdes que caracterizam um diferencial competitivo da organização.

Segundo Ottman (2012, p. 46):

Uma regra-chave do Marketing Verde: as pessoas agora pagam mais por marcas como Aveda, Burt's Bees, Method, Stoyfield Farm e Toyota Prius, [...], indicando que os

consumidores de hoje têm expectativas mais altas para os produtos que eles compram e que a preocupação com o meio ambiente é uma nova dimensão de qualidade. Até onde esses negócios podem satisfazer ou exceder as expectativas desses novos consumidores, eles melhoram a imagem e a qualidade de seus produtos para justificar um preço diferente.

Devido aos produtos verdes serem pensados, fabricados e distribuídos analisando todo o Ciclo de Vida, eles são fontes de inovação, pois estão sendo construídos de formas diferentes. Essas inovações estão estabelecendo vantagem competitiva, e as empresas que aderiram estão aumentando a eficiência dos produtos e aumentando os lucros da organização. Um exemplo é a *NatureWorks*, da Cargill, que está trabalhando com produtos reciclados e não está dependendo de combustíveis fósseis para a fabricação (OTTMAN, 2012).

ORGANIZAÇÕES QUE SE ADAPTAM AO MARKETING VERDE E ORGANIZAÇÕES QUE JÁ NASCEM COM MARKETING VERDE

A adaptabilidade ao mercado é essencial para o prosseguimento das atividades econômicas de uma organização. A preocupação com as reservas naturais, tanto dos consumidores quanto das organizações, sugere que o que há de mais crucial é a preservação do meio ambiente. Sendo assim, há empresas que não nasceram com o Marketing Verde, mas sim utilizando o Marketing tradicional, e que com o passar do tempo evoluíram seus conceitos e estrutura do negócio.

A *P&G*, por exemplo, é uma organização exemplo que não nasceu com práticas totalmente sustentáveis, porém que se adaptou ao mercado e busca em 2030 que suas embalagens sejam 90% recicláveis, e tendo como meta a neutralidade em emissão de carbono.

Devido à preocupação constante com o meio ambiente, originaram-se empresas que já nasceram com o viés voltado para o Marketing Verde, como o caso da *Just Water*, empresa que trabalha todo o Ciclo de Vida do Produto de forma sustentável, iniciando-se na coleta de água na bacia hidrográfica de Glens Falls, nos Estados Unidos da América, coleta essa da neve e da chuva, e terminando na cidade de Nova Iorque, que utiliza metade da quantia que a bacia fornece, que é de três bilhões de galões de água anual (aproximadamente 11,35 bilhões de litros). Sendo assim, do excesso a *Just Water* comercializa uma parcela.

Na fase da produção, a *Just Water* não precisa de muitos aditivos, visto que o pH da água é naturalmente alcalino, e outro quesito que, segundo a *Just Water*, não há são os dejetos sólidos e a água desperdiçada, conforme apresentado na figura 6.

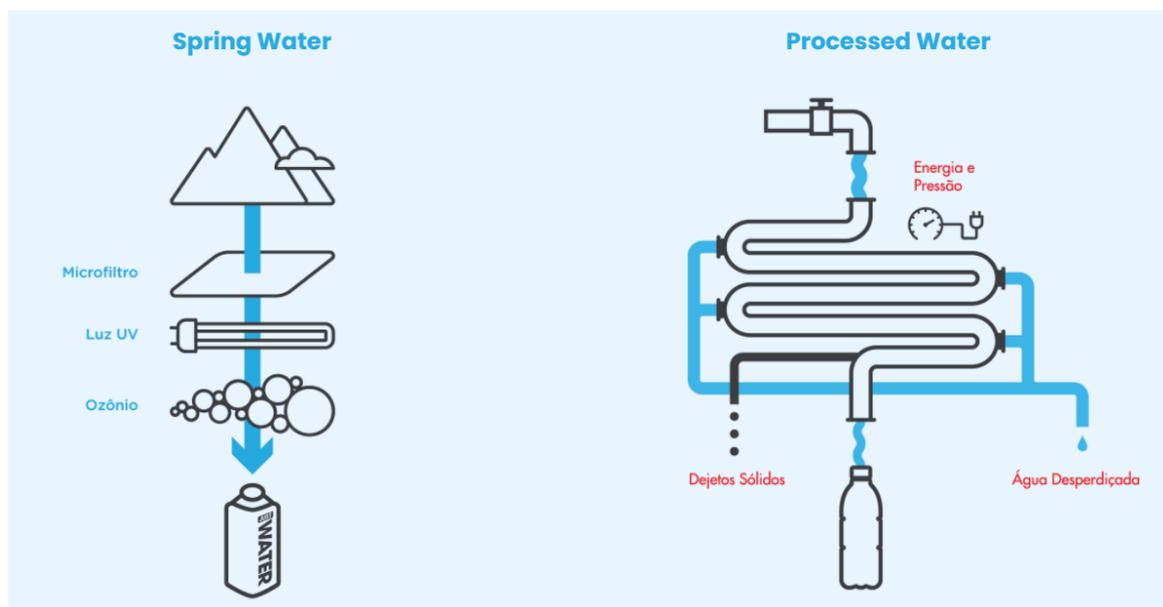


Figura 6 – Processo de envase Just Water

Fonte: *Just Water* (2021)

Na fase de embalagem, a *Just Water* fabrica as garrafas de forma 100% recicláveis, visto que suas tampas são feitas de *plastic* de cana de açúcar do Brasil, e não de fontes não renováveis como o petróleo, o qual a maioria das empresas utilizam na embalagem de seus produtos. O corpo da garrafa é feito de papel de florestas certificadas pelo *Forest Stewardship Council* (FSC) com uma leve camada de alumínio para proteger a água de contaminações.

Na fase do transporte, a *Just Water* consegue eficiência logística de 1.200% acima dos concorrentes que utilizam garrafas em plástico, pois as garrafas de água da *Just Water* têm apenas duas formas que se encaixam, possibilitando a um caminhão enviar cerca de 1,5 milhão de embalagens, sendo que são necessários 13 caminhões para levarem a mesma quantidade de garrafas de plástico (THE BUSINESS DOWNLOAD, 2021).

Com a análise de todo o Ciclo de Vida da *Just Water*, observa-se que as estratégias de Marketing Verde resultam em 74% menos emissões, em notoriedade o CO², se comparado com uma garrafa de plástico padrão.

Verifica-se, assim, que gradativamente algumas empresas foram ajustando suas estratégias comerciais e de Marketing para uma perspectiva mais sustentável, e outras que, em função de um amplo debate e pressão social provocada por consumidores, já aparecem no mercado com esta questão incorporada, com uma perspectiva de sustentabilidade desde sua atuação inicial no mercado consumidor, destacando-se assim por este diferencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi notado que as organizações, e mesmo os consumidores, estão cada vez mais atentos ao consumo exagerado proveniente de anos passados, que esse consumo resultou em impactos ambientais catastróficos e que a única forma de reverter os impactos é por intermédio de práticas sustentáveis e da erradicação de produtos que degradem o meio ambiente.

O Marketing Verde vem ao encontro de reverter os impactos ambientais, analisando o Ciclo de Vida do Produto de forma sistêmica, a fim de não ter incongruências e tornar o produto, ou propriamente a instituição, intitulada por práticas de *Greenwashing*. Há muitas empresas que ainda não utilizam o Marketing Verde como nova estratégia econômica, pois estão presas a práticas do passado do Capitalismo Tradicional e não do Natural, e o mais perto que chegam do verde são as práticas de *Greenwashing*.

As práticas do Marketing Verde, acima de tudo com a percepção favorável dos consumidores perante a imagem da organização e dos produtos, podem trazer lucros maiores e a diminuição do custo quando analisado o Ciclo de Vida como um todo.

Assim, observa-se que os produtos verdes passaram a ser comprados não somente por suas qualidades ambientais, mas também por suas características serem melhores que os produtos convencionais.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR ISO 14040-2009**: Gestão ambiental – Avaliação do ciclo de vida – Princípios e estruturas. Rio de Janeiro, 2009.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Portal da Sustentabilidade. Rótulo Ecológico. **Os 7 Pecados da Rotulagem Ambiental (Greenwashing)**. Disponível em: Portal da Sustentabilidade - ABNT Certificadora - Portal da Sustentabilidade - ABNT Certificadora (abntonline.com.br). Acesso em 28 de abril de 2022.

ARAÚJO, Renata Silva; DIAS, Sylmara Lopes Francelino Gonçalves; PAGOTTO, L. Erico. Rotulagem Ambiental e Greenwashing: análise de discursos e práticas empresariais. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE, 18, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Engema, p. 1-17, 2016. Disponível em: <http://engemausp.submissao.com.br/18/anais/arquivos/154.pdf>. Acesso em: 10 dez.2021.

CEMPRE – Compromisso Empresarial para a Reciclagem. **A Rotulagem Ambiental aplicada às embalagens**. Disponível em: rotulagem_ambiental.indd (cempre.org.br). Acesso em 28 de abril de 2022.

CHEHEBE, José Ribamar. **Análise do Ciclo de Vida de produtos**: ferramenta gerencial da ISO 14000. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., CNI, 1997.

HAWKEN, Paul; LOVINS, Amory; LOVINS, L. Hunter. **Capitalismo Natural**. São Paulo: Cultrix, 1999

INSTITUTO AKATU. **Conar define normas para combater “greenwashing” na propaganda**. Disponível em: Conar define normas para combater “greenwashing” na propaganda - Instituto Akatu. Acesso em 28 de abril de 2022.

JUST WATER. **Just Water**. Disponível em: <http://justwater.com/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; STIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0**: As forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. Tradução de Sonia Midori Yamamoto. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LACERDA, Leonardo. **Logística reversa**: uma visão sobre os conceitos básicos e as práticas operacionais. Rio de Janeiro: COPPEAD/UFRJ, v. 6, 2002. Disponível em: Logística Reversa – Conceitos Básicos (paulorodrigues.pro.br). Acesso em: 05 dez. 2021.

LEVITT, Theodore. **A Administração de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1990.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D. L.; RANDERS, J.; BEHRENS, W. W. **The limits to growth**. London: Routledge, 1972.

OTTMAN, Jacquelyn A. **As Novas Regras do Marketing Verde**: Estratégias, ferramentas e inspiração para um Branding Sustentável. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

P&G – Proctor and Gamble Professional. **P&G Pro Line Coldwater Laundry Detergent**. Disponível em: Tide Professional Coldwater | P&G Professional (pgpro.com). Acesso em: 13 dez.2021.

POLONSKY, Michael Jay. An Introduction to Green Marketing. **Electronic Green Journal**, California v.1, n.2, p.1-11, 1994. Disponível em:

<https://escholarship.org/content/qt49n325b7/qt49n325b7.pdf>. Acesso em: 2 dez.2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

ROCHA, Thelma; TELLES, Renato; CROCCO, Luciano; GIOIA, Ricardo Marcelo; STTREHLAU, Vivian Iara. **Fundamentos de marketing**: conceitos básicos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SCHENINI, Pedro Carlos. **Gestão Empresarial Sócio Ambiental**. Papa Livro: Florianópolis, 2005.

SILVA, Mayara Andréia L; COSTA, Fernando Moreira; BERTUCHI, Fábio Ibanhez. **Responsabilidade Social: Uma Forma de Diferencial Competitivo**

no Mercado de Ações. *In: ENCONTRO TOLEDO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 17, 2021, Toledo Prudente. **Anais** [...]. Toledo Prudente: Toledo Prudente Centro Universitário, 2021. p. 1-16. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/9180/67650936>. Acesso em: 12 dez.2021.

SILVA, Juliana Rosália da; MEDEIROS, Maria Helena Lucena; SOUSA, Ricássia Oliveira; DUARTE, Sibele Thaíse Viana Guimarães Duarte. A Natura e o marketing verde: O compromisso com a sustentabilidade no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE*, 4, 2016, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: Ecogestão Brasil, 2016. p.370-377. Disponível em: <http://eventos.ecogestaobrasil.net/congestas2016/trabalhos/pdf/congestas2016-et-01-036.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020

SOUZA, Maria Tereza Saraiva de. Rumo à prática empresarial sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 40-52, ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v33n4/a05v33n4.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

THE BUSINESS DOWNLOAD. **Meet Jaden Smith: JUSTWater Environmental Warrior - The Business Download**. Disponível em: <http://>. Acesso em: 15 dez. 2021

TIETÊ, São Paulo. **Lei Municipal nº 3432, de 10 de fevereiro de 2014**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/tiete/lei-ordinaria/2014/344/3432/lei-ordinaria-n-3432-2014-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-das-concessionarias-de-veiculos-automotores-plantarem-arvores-para-mitigacao-do-efeito-estufa-e-da-outras-providencias?q=>. Acesso em: 17 nov. 2021.

TURNER, Graham M. A comparison of The Limits to Growth with 30 years of reality. **Global environmental change**, v. 18, n. 3, p. 397-411, 2008.

UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL PROGRAM (UNEP). **Life cycle management: a bussiness guide to sustainability**. Genebra, UNEP, 2007. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/7894/DTI0889PA.pdf?sequence=3&%3BisAllowed=>. Acesso em: 09 dez.2021

ZENONE, Luiz Cláudio; DIAS, Reinaldo. **Marketing sustentável: valor social, econômico e mercadológico**. São Paulo: Atlas, 2015.

ESTRATÉGIA DE FISCALIZAÇÃO E GESTÃO DA CONFORMIDADE REGULATÓRIA NO SETOR ELÉTRICO

HASHIMOTO, Kleber¹; ANTONELLI, Denis².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-363>

RESUMO

Este trabalho apresenta contribuições ao processo de gestão da conformidade regulatória e da prática fiscalizatória do setor elétrico no Brasil à luz da legislação setorial. O trabalho apresenta um plano estruturado para o diagnóstico da conformidade regulatória que tem sido aplicada em concessionárias de distribuição de energia elétrica. Os processos foram avaliados – de forma inovadora – por meio de simulações de fiscalização, com destaque aos seguintes temas: qualidade do serviço, tratamento das reclamações, acesso e faturamento da geração distribuída e Plano de Resultados. Com base nessa experiência, foram indicados alguns pontos de aperfeiçoamento na regulação setorial, assim como na estratégia da gestão da conformidade e na prática da fiscalização.

Palavras-chave: Conformidade Regulatória. Fiscalização.

ABSTRACT

This paper presents contributions to regulatory compliance management and enforcement practices according to Brazilian legislation. A structured plan has been developed and is being applied in electrical energy distribution utilities aiming at diagnosing its regulatory compliance. Novel methods of enforcement procedures have been applied in processes such as service quality, complaints treatment, distributed energy access and billing and Improvements Plans. Based on recent practices, important regulation and enforcement procedures improvements were identified.

Keywords: Regulatory Compliance. Enforcement.

¹ Professor do Centro Universitário UNIFAAT. Consultor da Daimon Engenharia e Sistemas. Doutor em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (2004).

² Consultor da Daimon Engenharia e Sistemas. Mestre em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (2014).

INTRODUÇÃO E BASE LEGAL

O tema de conformidade regulatória, em especial dos aspectos que se referem à qualidade do serviço, é clássico nos anais sobre o modelo de concessão de serviços públicos. No Brasil, como consequência do processo de reforma do Estado por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Poder Público foi incumbido, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, da prestação de serviços públicos, dentre os quais, o de distribuição de energia elétrica. Conforme previsto em seu art. 175, foi sancionada a Lei 8.987/1995 (BRASIL, 1995), a Lei das Concessões, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos, que criou os principais elementos legais sobre o processo de controle do administrado, em especial, da atividade de **fiscalização** do serviço concedido, a seguir indicados e comentados:

- i. Os concessionários devem se sujeitar à fiscalização do poder concedente responsável pela delegação, com cooperação dos usuários (art. 3º): a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) representa o poder concedente para fins de regulação e fiscalização do serviço concedido, que é uma atividade de sujeição compulsória do concessionário, com previsão legal de cooperação dos usuários (esta última ainda não muito explorada);
- ii. Os contratos de concessão devem prever a forma de fiscalização das instalações, dos equipamentos, dos métodos e práticas de execução do serviço, bem como indicação dos órgãos competentes para exercê-la (art. 23): a forma de fiscalização se baseia no acesso amplo e irrestrito às informações e atendimento às suas determinações; os contratos explicitam o poder concedente, pessoa por ele credenciada (BRASIL/ANEEL/DNAEE, 1995) ou a ANEEL (BRASIL/ANEEL, 2019) como responsável pela atividade de fiscalização;
- iii. Os contratos de concessão também devem estabelecer as penalidades contratuais e administrativas a que se sujeita a concessionária e sua forma de aplicação (art. 23): as sanções administrativas pecuniárias (multas) serão aplicadas por inobservância de qualquer condição legal e regulamentar, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial;
- iv. A fiscalização deverá ter acesso aos dados relativos à administração, contabilidade, recursos técnicos, econômicos e financeiros da concessionária (art. 30): inclui não somente o envio de qualquer informação requisitada, mas também acesso de qualquer dado ou informação pelos fiscais; os contratos mais recentes (BRASIL/ANEEL, 2019) explicitam o acesso remoto aos sistemas da distribuidora;

- v. A fiscalização será feita por intermédio de órgão técnico do poder concedente ou por entidade com ele conveniada, e, periodicamente, conforme previsto em norma regulamentar, por comissão composta de representantes do poder concedente, da concessionária e dos usuários (art. 30): a ANEEL foi criada por meio da Lei 9.427/1996 (BRASIL, 1996), vinculada ao Ministério de Minas e Energia, segundo a qual tem por finalidade regular e fiscalizar a produção, transmissão, distribuição e comercialização de energia elétrica, em conformidade com as políticas e diretrizes do governo federal; as atividades da ANEEL podem ser descentralizadas pela União aos Estados ou Distrito Federal mediante convênio de cooperação com agência estadual ou distrital; atualmente³, a ANEEL conta com 10 agências estaduais conveniadas, apenas para atividades de fiscalização (a ANEEL já contou com a descentralização das atividades de apoio à regulação junto à agência do estado de São Paulo, na ocasião, a Comissão de Serviços Públicos de Energia – CSPE); não foram encontrados registros históricos sobre fiscalizações realizadas mediante comissão;
- vi. A concessionária deverá permitir aos encarregados da fiscalização livre acesso, em qualquer época, às obras, aos equipamentos e às instalações integrantes do serviço, bem como a seus registros contábeis (art. 31): em princípio, a lei não estabelece restrições de nenhuma natureza quanto ao direito de acesso às instalações, inclusive sobre a (des)necessidade de agendamento prévio.

Com relação à orientação estratégica e objetivos finalísticos para execução da fiscalização, cabe a citação do Decreto 2.335/1997 (BRASIL, 1997), que aprovou a Estrutura Regimental da ANEEL:

Art. 16. A ação fiscalizadora da ANEEL visará, primordialmente, à educação e orientação dos agentes do setor de energia elétrica, à prevenção de condutas violadoras da lei e dos contratos e à descentralização de atividades complementares aos Estados, com os propósitos de:

I – instruir os agentes e consumidores quanto ao cumprimento de suas obrigações contratuais e regulamentares;

II – fazer cumprir os contratos, as normas e os regulamentos da exploração dos serviços e instalações de energia elétrica;

III – garantir o atendimento aos padrões de qualidade, custo, prazo e segurança compatíveis com as necessidades regionais e específicas de cada categoria de agente envolvido;

IV – garantir o atendimento aos requisitos de quantidade, adequação e finalidade dos serviços e instalações de energia elétrica;

V – subsidiar, com informações e dados necessários, a ação regulatória, visando à modernização do ambiente institucional de atuação da ANEEL (grifo nosso).

³Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/descentralizacao-de-atividades>. Acesso em: 24 jan.2020.

De maneira ilustrativa, a Figura 1 enfatiza os principais parâmetros estratégicos e os objetivos da fiscalização da ANEEL, conforme definido no Decreto 2.335/1997.

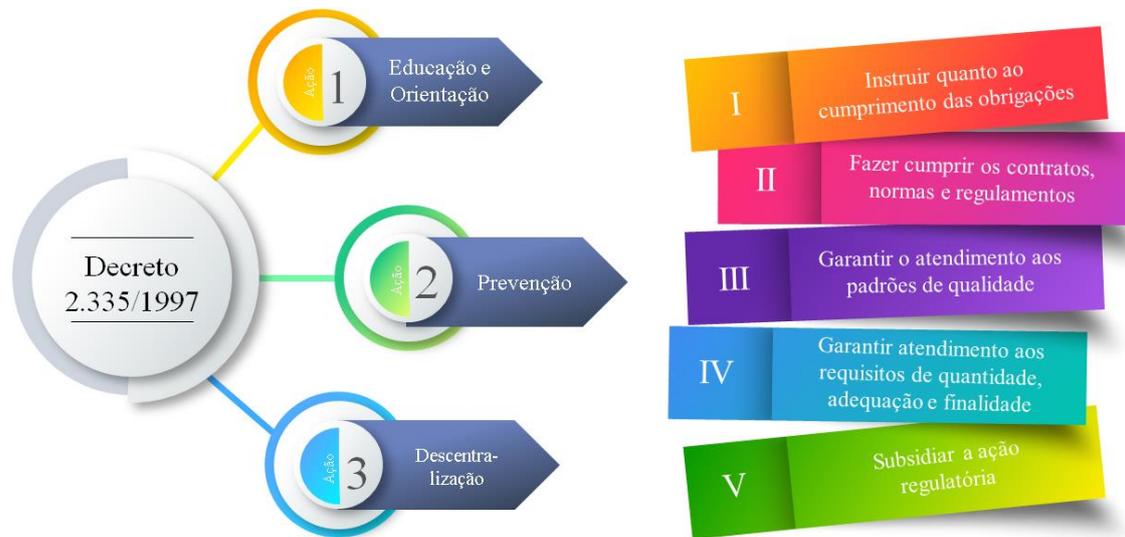


Figura 1 – Estratégia e objetivos da fiscalização segundo o Decreto 2.335/1997

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (1997)

Observando o marco legal do setor elétrico, fica evidente que a estrutura de controle dos concessionários se baseia na atribuição de poder de polícia ao regulador setorial, atenuada pela orientação pedagógica dada pelo seu Regimento Interno.

Mais recentemente, observa-se um aumento da incursão de um novo poder denominado Controle Externo na Regulação (BRASIL, 2008), exercido pelo Tribunal de Contas da União – TCU, que atua na fiscalização e auditoria das agências reguladoras, tanto em suas competências de regulação quanto de fiscalização (BRASIL, 2016) (“fiscal do fiscal”). A atuação do TCU traz novos elementos na lógica do controle do desempenho das distribuidoras, implicando ajustes nos processos e metodologia de fiscalização da ANEEL, descritos a seguir.

1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

1.1 Modelo Regulatório da Conformidade

Considerando que a exploração do serviço de distribuição de energia elétrica constitui uma atividade de monopólio natural, o regulador brasileiro optou por incentivar a eficiência das empresas por meio de mecanismos de regulação por comparação como forma de emular uma competição e induzir à melhoria contínua do desempenho. Por oportuno, para que as concessionárias fossem comparáveis (mesmo considerando a grande diversidade das áreas de

concessões no país), foi estabelecida uma série de indicadores de desempenho padronizados. Os principais indicadores que passaram a ser monitorados pela fiscalização são os seguintes:

- Teleatendimento: Indicador de Nível de Serviço – INS, Indicador de Chamadas Ocupadas – ICO e Indicador de Abandono – IAb;
- Continuidade: Duração Equivalente de Interrupção – DEC e Frequência Equivalente de Interrupção – FEC;
- Nível de Tensão: porcentagem de Unidades Consumidoras atendidas em níveis de tensão adequados;
- Atendimento às ocorrências emergenciais: Tempo Médio de Atendimento – TMA;
- Reclamações: quantidade de reclamações e parcela de reclamações procedentes;
- Serviços Comerciais: parcela de pedidos atendidos no prazo regulatório, por tipo de serviço.

A ANEEL disponibilizou uma página em seu sítio eletrônico⁴ contendo a evolução dos principais indicadores das concessionárias, tais como das reclamações dos consumidores, reproduzida na Figura 2 a seguir:



Figura 2 – Extrato de tela de monitoramento da ANEEL referente à evolução da densidade de reclamações da distribuidora Energisa MT com relação à média brasileira no período de junho/2019 a maio/2022.

Fonte: ANEEL (2022)

⁴ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieGEwMTIwMTMtMmY2ZC00N2Q5LWExMjEtNDU0NWMyMTVlYjQ1IiwidCI6IjQwZDZmOWI4LWVjYTctNDZhMi05MmQ0LWVhNGU5YzAxNzBiMSIsImMiOiR9>. Acesso em: 28 jul. 2022.

A estrutura de regulação por desempenho (*Performance-Based Regulation* – PBR) estabelecida no Brasil possibilita a prática de gestão por indicadores (*Key Performance Indicators* – KPIs). Com relação a essa estrutura, cabe comentar que:

- O controle por meio de indicadores pré-definidos tem a vantagem de permitir a comparação entre empresas e sua evolução histórica, mas não indica a diferença natural entre as áreas de concessão;
- O gerenciamento por meio de indicadores possibilita o controle do desempenho no primeiro nível, ou seja, a avaliação não invasiva, porém não garante a qualidade da informação, podendo incorrer em conclusões inverídicas;
- O controle pelo resultado é possível se os indicadores forem definidos adequadamente, caracterizando-se em um monitoramento não invasivo, contudo indicadores “meio” podem cercear a criatividade e a inovação (por exemplo, tempo de atendimento) e, conseqüentemente, limitar o aumento da eficiência;
- O regulador deve definir adequadamente os indicadores e seus padrões de modo a caracterizar adequadamente o desempenho da empresa e não levar a um patamar de custo injustificável devido à sua complexidade e/ou quantidade de processos de controle a serem implantados;
- O monitoramento dos KPIs relacionados à qualidade do serviço ganha importância no regime de regulação *price cap*, uma vez que o sinal econômico advindo desse regime tende a desviar do ótimo socioeconômico (GIANNAKIS; JAMASB; POLLITT, 2005);
- A gestão por indicadores permite o atendimento ao objetivo III – atendimento aos padrões de qualidade do Decreto 2.335/1997 (Figura 1) –, mas não supre em sua plenitude os demais itens, em especial o quesito IV – atendimento aos quesitos de quantidade, adequação e finalidade –.

Portanto, de acordo com a regulação setorial vigente, os indicadores de desempenho no Brasil cumprem duas funções:

- i) viabilizam a regulação por desempenho segundo mecanismos de prêmio x “penalidade” (por exemplo, o componente Xq do desempenho da qualidade do fornecimento no Fator X – mecanismo de compartilhamento da eficiência operacional com o consumidor –, via redução tarifária); e
- ii) caracterizam o modelo de conformidade estratégica regulatória ao estabelecer limites e metas de desempenho operacional (por exemplo, indicadores do teleatendimento).

1.2 Prática e Estratégia Fiscalizatória

As primeiras fiscalizações realizadas pela ANEEL ocorreram em 1998 (Escelsa, Light e CERJ) e adotaram a sistemática de auditoria da *International Organization for Standardization* (ISO), indicando basicamente a constatação, a não conformidade, determinação para regularização e eventuais recomendações. A estrutura é utilizada até hoje nos relatórios de fiscalização. A existência de não conformidade e/ou não cumprimento das determinações ensejava a aplicação de penalidades, na grande maioria, de multas pecuniárias. Grosso modo, fiscalização era sinônimo de realização de análises e vistorias, com respectiva produção de um Termo de Notificação – TN consubstanciado por meio de um Relatório de Fiscalização que, a depender das contrarrazões da concessionária, resultava na emissão do Auto de Infração – AI. A Figura 3 ilustra a quantidade de Autos de Infração emitidos e o valor anual total de multas aplicadas pela ANEEL de 1998 a 2016.

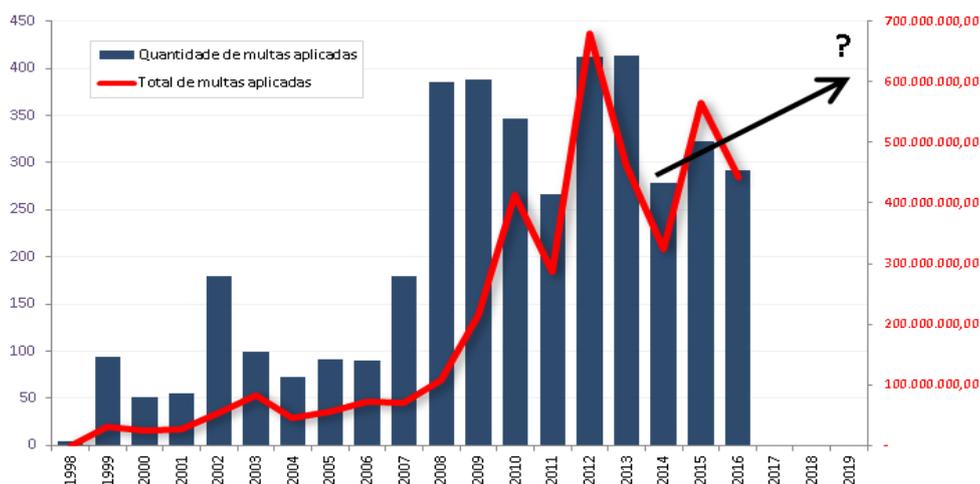


Figura 3 – Modelo de fiscalização sancionatório resultou em um histórico crescente de multas aplicadas pela ANEEL⁵.

Fonte: ANEEL

Observando o comportamento dos números apresentados na figura acima, é evidente o expressivo aumento das multas aplicadas no período de 1998 a 2016, caracterizando a prática fiscalizatória sobretudo como um poder de polícia (em desconformidade com o disposto no Decreto 2.335/1997).

Como medida alternativa de aplicação de multa, a ANEEL até passou a fazer uso do Termo de Ajuste de Conduta – TAC, instrumento com força de título executivo extrajudicial, contudo passou a restringir e praticamente descontinuar a sua utilização.

⁵ Disponível em: <http://dados.gov.br/organization/agencia-nacional-de-energia-eletrica>

Em fevereiro de 2015, a Diretoria da ANEEL convocou 16 distribuidoras que demonstraram níveis de qualidade do serviço preocupantes (teleatendimento, continuidade e IASC). As concessionárias desenvolveram e se comprometeram a cumprir um **Plano de Resultados** de modo a reverter a situação demonstrada pelo regulador.

Ao final de 2015, a ANEEL lançou um novo modelo de fiscalização (FERNANDES et al., 2015), denominado **Fiscalização Estratégica**, que passou a ser utilizado a partir de 2016 (campanhas de fiscalização denominadas Plano de Melhorias/Resultados), mas ainda mantendo o procedimento fiscalizatório anterior. O novo modelo de fiscalização, segundo a ANEEL, passou a enfatizar o monitoramento, análise e acompanhamento do desempenho das concessionárias. Segundo a ANEEL, a Fiscalização Estratégica “consiste na melhoria contínua na qualidade dos serviços e no desempenho dos agentes a partir de uma abordagem mais preventiva – e menos punitiva –, com foco nos conceitos de regulação responsiva (*responsive regulation*) e de fiscalização baseada em evidências” (ANEEL, 2017, p. 13). O novo procedimento foi ilustrado tal como reproduzido na Figura 4.



Figura 4 – Novo modelo de fiscalização da ANEEL adotado em 2016 (Fiscalização Estratégica)⁶.

Fonte: SFE/ANEEL (2016)

O novo modelo, segundo a ANEEL, se baseou nas recomendações sobre as melhores práticas de fiscalização da OCDE (OECD, 2014) e dos procedimentos para a sua realização (OECD, 2018), baseadas no princípio da regulação responsiva, na qual a fiscalização deve

⁶ Apresentação da SFE/ANEEL em 3 de março de 2016.

reagir como resultado da conduta do regulado passando a ser mais ou menos intervencionista (BRAITHWAITE, 2002) (estratégia sancionatória ou incentivada).

Talvez por esse motivo – a adoção de um novo modelo de regulação –, os relatórios gerenciais da agência passaram a não informar inclusive o valor total das multas, mas somente a quantidade de fiscalizações, constatações, não conformidades, determinações e recomendações, de modo que não foi possível conhecer eventual alteração do perfil de aplicação de multas a partir de 2017 e se, na prática, a ANEEL de fato passou a ser menos punitiva e mais orientativa.

Por outro lado, a partir de março de 2016, a ANEEL passou a disponibilizar o *ranking* das distribuidoras em relação à qualidade do serviço e, a partir de abril, as informações dos principais indicadores regulatórios das distribuidoras, o Painel de Desempenho das Distribuidoras de Energia Elétrica, permitindo que a sociedade pudesse acompanhar com mais agilidade o desempenho da conformidade regulatória das concessionárias.

A Fiscalização Estratégica fez uso dos principais indicadores regulatórios e, segundo uma métrica de avaliação locacional e comparada (BRASIL/ANEEL, 2019), selecionou as distribuidoras e municípios com piores desempenhos. Em 2016 foram selecionadas 14 concessionárias, que desenvolveram e se comprometeram a melhorar o desempenho das regiões mais deficitárias segundo um Plano de Resultados de 2 anos. Em 2017 foram escolhidas 16 concessionárias. O foco das iniciativas dos planos é o resultado; mesmo que a execução cumpra o planejamento, a cobrança seria na melhoria dos indicadores regulatórios. Observe que o conteúdo do plano é semelhante ao TAC, mas sem a formalidade e vínculo com uma penalidade pecuniária e, principalmente, não se caracteriza como um título executivo extrajudicial.

Salienta-se novamente que o procedimento fiscalizatório anterior foi mantido, de modo que, na prática, ainda vigoram os 2 modelos de fiscalização: o punitivo e o responsivo.

1.3 Gestão da Conformidade Regulatória

O negócio de distribuição de energia elétrica é altamente regulado e se submete a um criterioso, contínuo e profundo processo de acompanhamento, monitoramento e fiscalização pelo regulador.

Dentre as iniciativas mais comuns que as concessionárias desenvolvem, cita-se a realização de Simulações de Fiscalização ou Pré-Fiscalização. Os temas mais comuns e identificados como estratégicos são: continuidade, reclamações, geração distribuída, prazos comerciais e plano de resultados. O procedimento se baseia na observação das recentes práticas da fiscalização. Neste aspecto, cabe indicar que há empresas que prestam o mesmo serviço tanto

para o fiscalizador (na condição de terceirizado) quanto ao fiscalizado (na condição de consultor), evidentemente, em períodos não coincidentes. Tal prática, ainda que comum e permitida no setor elétrico, pode ser considerada oportuna, porém, inadequada.

Ao contrário, o trabalho desenvolvido e já aplicado em mais de 10 concessionárias recentemente se baseia no mapeamento prévio de todos os quesitos regulatórios de cada processo, o que trouxe a novidade em indicar mais precisamente o nível de exposição do risco de conformidade regulatória. Cada aspecto foi classificado segundo sua importância, nível de dificuldade e nível de avaliação. Por meio desta classificação, foi possível otimizar o trabalho, indicando o *trade-off* entre o esforço da análise e risco envolvido.

Por exemplo, foram mapeados 109 testes para o tema de continuidade, 58 testes para o teleatendimento e 42 testes para reclamações, somando ao todo 209 testes possíveis. A quantidade de avaliações é substancialmente maior do que a ANEEL costuma realizar. Na avaliação de risco, foram executados 85, 47 e 38 testes respectivamente, o que representa um total de 170 verificações, ou seja, cerca de 81% de todos os quesitos regulatórios mapeados e uma média de atendimento de 71%.

A Figura 5 ilustra o procedimento de classificação de relevância e dificuldade, com indicação do caminho otimizado para a sua execução. A relevância indica o potencial de agravante de eventual não conformidade e a dificuldade indica o grau de investigação necessário para sua avaliação. Testes de alta relevância e baixa dificuldade, por exemplo, devem ser priorizados, em detrimento dos testes de baixa relevância e alta dificuldade.

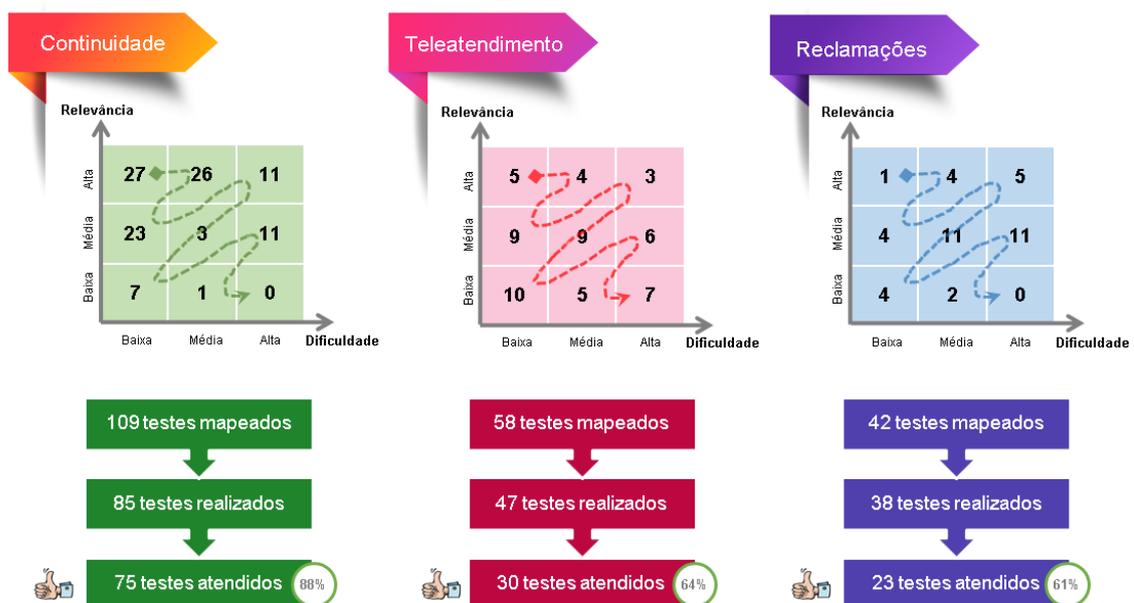


Figura 5 – Estruturação e resultados da avaliação da conformidade regulatória para duas concessionárias de distribuição.

O nível de avaliação é classificado em três (HIRATA *et al.*, 2015): indicativo (comparação dos indicadores informados com relação às metas regulatórias), exploratório (apuração dos indicadores com base no universo de casos) e em profundidade (análise amostral de cada processo). Como novidade procedimental, boa parte do trabalho interativo foi realizado remotamente, seja por meio de evidências disponibilizadas digitalmente em ambiente compartilhado ou por meio de videoconferências.

Como resultado, para cada processo é apurado o nível de atendimento, correspondente à porcentagem de testes que atendem ao regulamento. Os testes considerados não conformes são classificados em quatro situações:

- i) irregularidade evidente e comprovada: é o objetivo da fiscalização;
- ii) necessidade de revisão da extração da informação ou equívoco no entendimento da solicitação: decorrente da falta de tempo hábil, problemas de comunicação, deficiência dos sistemas corporativos e/ou imperícia;
- iii) ausência de comprovação de regularidade: casos de regularidade não comprovada, devido à incapacidade operacional e/ou conceitual do administrado;
- iv) novos aspectos avaliados para os quais não há precedente sobre o critério de avaliação ou de situações não esclarecidas na regulamentação: claro regulatório, onde os comandos vigentes não abrangem situações objetivas, demonstrando a necessidade de a fiscalização atender sua função pedagógica e não punitiva.

Com relação ao Plano de Resultados, o trabalho indicou os principais aspectos que requerem maior atenção das distribuidoras, observando a evolução dos indicadores setoriais em comparação com as demais concessionárias, utilizando a metodologia de classificação utilizada pela ANEEL para o referido plano. A avaliação em profundidade não foi realizada para os indicadores além dos 3 temas anteriores.

1.4 Contribuições ao Processo de Gestão da Conformidade Regulatória

Diversos aspectos identificados ao longo do desenvolvimento das simulações de fiscalização demonstram a necessidade de aprimoramentos tanto no processo regulatório quanto no de fiscalização. Também foram identificados diversos pontos de melhoria do processo de gestão interna da conformidade das distribuidoras, que já têm realizado uma série de trabalhos de investigação e de ajustes dos processos.

No que diz respeito ao modelo regulatório da conformidade adotado no Brasil, é necessário destacar o **risco** desproporcional a que as empresas de melhor gestão da conformidade se expõem pelo fato de não contarem com o mesmo esforço nas demais

distribuidoras, uma vez que os indicadores não são avaliados em profundidade (nível 2 e 3), todavia a regulação setorial é por comparação.

Outro aspecto observado na regulação é o alto nível de detalhamento dos indicadores, alguns inclusive não finalísticos (tais como o tempo de atendimento às ocorrências) e outros desatualizados (teleatendimento). Nesse último caso, cabem destaque os quesitos estabelecidos por meio do Decreto 6.523/2008, que foi publicado em um momento no qual a tecnologia da internet e utilização das mídias sociais não eram uma realidade neste país. Por exemplo, as detalhadas exigências da Unidade de Resposta Audível – URA não condizem com a preferência do consumidor em acessar canais de comunicação baseados em inteligência artificial e dinâmica online. O pleno atendimento ao decreto concorre contra a eficiência no atendimento ao consumidor. O trabalho registrado por Blind et al. (2017) indicou que nos mercados que são caracterizados por grande incerteza, que é o caso da tecnologia digital ou do uso da internet, a regulação "forte" leva a uma menor eficiência da **inovação** das empresas. Para esse assunto, por exemplo, do teleatendimento, o regulamento deveria ser revisto e ser menos invasivo, sendo controlado por meio de indicadores fins tais como a quantidade de reclamações resolvidas, qualidade percebida (tal como o IASC) ou a qualidade do serviço. Aspectos tais como estrutura obrigatória das opções do atendimento inicial limitam o espaço criativo das distribuidoras e produzem indicadores que podem não demonstrar a efetiva qualidade do atendimento da concessionária.

Com relação às opções de **autorregulação**, com aplicação de procedimentos de gestão de risco, por exemplo, observa-se que a intensa atividade regulatória e de fiscalização não resultaram no estabelecimento de novos processos formais de adesão voluntária segundo critérios estruturados previamente (tais como os modelos de autoavaliação de conformidade, gestão de riscos ou certificação de *compliance* institucional). Segundo o trabalho (BLIND et al., 2017), as opções de adesão voluntária à normatização de processos têm o efeito oposto ao da regulação invasiva para os casos de mercados incertos.

Apesar do grande avanço do modelo regulatório da conformidade e da prática fiscalizatória (tal como da autodeclaração de irregularidade), cabe destacar que ainda parece haver equívocos na **dosimetria** das multas calculadas pela ANEEL. Se o regulamento prevê a avaliação de ganho auferido pela concessionária e prejuízo financeiro ao consumidor, não deveria levar em conta os mesmos aspectos na avaliação do quesito de gravidade, o que ocorre com frequência. A gravidade, na prática fiscalizatória, deveria se ater a outros aspectos, tais como risco ao meio ambiente, à segurança das pessoas e das instalações ou dos bens de terceiros.

No que tange à prática fiscalizatória à luz da estratégia de conformidade estabelecida na legislação, acreditamos haver muito espaço para atuação nas **iniciativas educacionais e orientativas**. Muitas dúvidas de interpretação ou de aplicação, desentendimentos de conceitos (tais como procedência e indeferimento de uma reclamação) ainda precisam ser explorados. Finalmente, observando os mercados internacionais, destacamos a necessidade de evolução dos processos de conformidade voltados para a **segurança cibernética e digitalização dos processos**, que são as novas frentes sendo desenvolvidas, mas ainda praticamente inexistentes no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o contexto legal e regulatório sobre o modelo de conformidade regulatória e a prática fiscalizatória do setor de energia elétrica no Brasil, que enfatiza a estratégia de monitoramento por meio de indicadores de desempenho e de iniciativas de prevenção, mais do que de sanção. O histórico de atuação da ANEEL e de suas agências conveniadas demonstra forte atuação sancionatória que, apesar de alterações recentes, ainda indica espaço para explorar os aspectos educacionais e orientativos, previstos na legislação.

A estratégia e prática da fiscalização fomentou a estruturação de um modelo de Gestão da Conformidade Regulatória por alguns grupos controladores, que têm demonstrado ao mercado evolução dos seus principais indicadores operacionais, que foram obtidos segundo práticas de gestão corporativa voltadas à eficiência dos processos.

Neste contexto, o trabalho apresentou uma inovadora estruturação de simulações de fiscalização, baseada no mapeamento de todos os quesitos regulatórios e correspondente classificação (relevância, dificuldade e nível e avaliação), que trouxe uma nova dimensão da situação de suas empresas sobre os temas mais sensíveis, como qualidade, atendimento às reclamações, acesso e faturamento da geração distribuída.

Finalmente, com base nessa experiência, plenamente replicável nos demais segmentos do setor elétrico (não somente de distribuição), foram indicados alguns pontos de aperfeiçoamento na regulação setorial e na estratégia/prática da fiscalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18987cons.htm. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.427, de 26 de dezembro de 1996. Institui a Agência Nacional de Energia Elétrica - ANEEL, disciplina o regime das concessões de serviços públicos de energia elétrica e dá outras providências, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9427cons.htm . Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.335, de 6 de outubro de 1997. Constitui a Agência Nacional de Energia Elétrica -ANEEL, autarquia sob regime especial, aprova sua Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções de Confiança e dá outras providências, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2335.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Regulação de serviços públicos e controle externo / Tribunal de Contas da União. – Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização de Desestatização, 2008. 496 p. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A24F0A728E014F0AE659452F03>. Acesso em: 14 ago 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão 651/2016 – Plenário. Relator: Ministro Vital do Rêgo. Processo TC 013.046/2014-4. Ata 9/2016. Brasília, DF, Sessão Ordinária de 23 de março de 2016. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/67/85/45/D8/424C3510789E5B352A2818A8/013.046%20Qualidade%20servi_o%20ENERGIA.pdf . Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL/ANEEL. Contrato de Concessão de Serviço Público de Distribuição de Energia Elétrica nº 02/2019 - ANEEL - Companhia Energética de Alagoas – CEAL, 2019. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/documents/10184//15063013//Contrato+de+Concessão+002-2019>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. ANEEL. Retrospectiva 2016 / Agência Nacional de Energia Elétrica. – Brasília: ANEEL, 2017. 77 p. : il.

BRASIL/ANEEL. Nota Técnica nº 183/2019-SFE/ANEEL, de 28 de novembro de 2019. Brasília: Agência Nacional de Energia Elétrica, 2019.

BRASIL/ANEEL/DNAEE. Contrato de Concessão nº 001/95 DNAEE - Espírito Santo Centrais Elétricas – ESCELSA, 1995. Disponível em: http://www.aneel.gov.br/documents/10184//16598817//Contrato_Concessão_GTD__001_1995_ESCELSA.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

BLIND, K., PETERSEN, S.S., RIILLO, C.A.F. The impact of standards and regulation on innovation in uncertain markets. **Research Policy**, 46, 249-264, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2016.11.003>. Acesso em: 14 ago, de 2022.

BRAITHWAITE, John. **Restorative justice & responsive regulation**. Oxford: Oxford University Press on demand, 2002.

FERNANDES, E. R.; SILVA, J. M. M.; VIEIRA, I. S.; PINHEIRO, THELMA M. M.; CASTRO, S. D. Nova Estratégia de Fiscalização da SFE/ANEEL para os Serviços de Transmissão e Distribuição de Energia Elétrica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE REGULACÃO, 9, 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, ABAR, 2015. p. 842-848. Disponível em: <https://abar.org.br/?mdocs-file=61996>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GIANNAKIS, D.; JAMASB, T.; POLLITT, M. Benchmarking and incentive regulation of quality of service: An application to the UK electricity distribution networks. **Energy Policy**, v.33, n. 17, p. 2256-2271, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2004.04.021> . Acesso em: 14 ago. 2022.

HIRATA, I, LEITE, S.R., GOMES, L.R., FRANÇA, B.S., FERNANDES, C.A.G. Fiscalização em 3 níveis - Aplicando o conceito de "Diferenciação de risco regulatórios" na fiscalização de empreendimentos de geração de energia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE REGULACÃO, 9, 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, ABAR, 2015. p. 211-224. Disponível em: <<https://abar.org.br/?mdocs-file=61996>. Acesso em: 14 ago. 2022.

OECD/Organisation for Economic Co-operation and Development. **Regulatory Enforcement and Inspections, OECD Best Practice Principles for Regulatory Policy**. Paris: OECD Publishing, 2014.

OECD/Organisation for Economic Co-operation and Development. **OECD Regulatory Enforcement and Inspections Toolkit**. Paris: OECD Publishing, 2018.

Agradecimentos: os autores deste trabalho agradecem as contribuições do Prof. Alcino José Biazon Filho, Coordenador do Curso de Engenharia Elétrica da UNIFAAT, e de Ana Júlia Santos Canedo e Fernando Fácio Bourganos, alunos da mesma instituição.

LUTO EM TEMPOS DE COVID-19 À LUZ DA PSICANÁLISE

FARIA, Vitória Elena de Lima¹; AUGUSTO, Marcela Cavallari².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-358>

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo apresentar o conceito do luto através de um olhar psicanalítico, assim como os percalços deste processo frente à pandemia de covid-19 que acometeu o mundo. Diante dessa realidade, procurou-se compreender através de uma pesquisa bibliográfica os caminhos apontados pela psicanálise sobre o processo de luto e elaboração. O número de mortes causadas pela covid-19 fez com que as pessoas entrassem coletivamente em contato com a morte e suas facetas, desde a dor da perda até o próprio medo de morrer. A psicanálise enquanto método de tratamento oferece no processo terapêutico as possibilidades para que o trabalho de luto aconteça. O luto é um processo de transformação que oferece sentido à perda. Essa ação é particular e cada pessoa vai sentir e ressignificar à sua maneira. Além disso, é necessário fazer circular tais informações para que possam chegar à população geral sobre modos de compreensão e aceitação da morte.

Palavras-chave: Luto. Covid-19. Dupla morte.

ABSTRACT

The main objective of present work was to present the concept of mourning through a psychoanalytic look, as well as the mishaps of this process in face of covid-19 pandemic that affected the world. Faced with this reality, we tried to understand, through a bibliographic research, the paths pointed out by psychoanalysis about the process of mourning and elaboration. The number of deaths caused by Covid-19 has made people collectively come into contact with death and its facets, from the pain of loss, to the own fear of dying. Psychoanalysis as a treatment method offers in the therapeutic process possibilities for the mourning work to happen. Grief is a process of transformation that gives meaning to loss. This action is private, and each person will feel and re-signify it in their own way. In addition, it is necessary to circulate such information so that ways of understanding and accepting death can reach the general population.

Keywords: Grief. Covid-19. Double death.

¹ Psicóloga graduada pela UNIFAAT
email: vitorialima@outlook.com

² Mestre em Psicologia Clínica pelo IP-USP. Docente na UNIFAAT
email: marcela.cavallari@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para que se possa entender melhor o luto, é importante entender como o ser humano enxerga a morte e os processos que a envolvem. Uma das principais ferramentas utilizadas desde tempos pregressos para se lidar com o tema é a religião. De acordo com Nascimento (2020), todas as religiões têm sua teoria sobre a morte (tanatologia). O cristianismo traz o conceito de fé salvacionista devido à crença na ressurreição de Jesus Cristo e de seus seguidores. A morte nessa concepção não tem caráter de terminalidade da existência, e sim uma passagem para outro tipo de existência pela imortalidade. O espiritismo é uma religião reencarnacionista, entendendo que a alma siga seu ciclo de reencarnações, até que sua peregrinação e purificação estejam completas. Nas tradições africanas, a ancestralidade e a memória dos antepassados são muito relevantes, aqui a união com os seus é perpetuada através do afeto e da lembrança.

Já o luto decorre da perda de um objeto, como explica Bolaséll *et al.* (2020, p. 4): “Ao contrário do que normalmente pensamos, não é apenas a morte de pessoas próximas que nos causa a dor do luto – muitos outros rompimentos também acabam, muitas vezes, nos provocando um grande sofrimento”. É o processo que envolve dor, medo e angústia, até se chegar à aceitação e recomposição da própria vida.

De acordo com Fonseca (2012, p. 70):

O impacto da morte provoca uma demanda sistêmica de ordem emocional e relacional sobre as famílias e sobre os grupos sociais que tenham algum tipo de vínculo afetivo com a pessoa que se perde. Geralmente essa demanda é superior àquilo que a família e os grupos sociais podem dar conta.

Este trabalho teve como objetivo apresentar o conceito do luto através de um olhar psicanalítico, assim como os percalços deste processo frente à pandemia de covid-19 que acometeu o mundo. Diante dessa realidade, procurou-se compreender, através de uma pesquisa bibliográfica, os caminhos apontados pela psicanálise sobre o processo de luto e elaboração. O trabalho também buscou apresentar meios que possibilitem enfrentar as perdas concretas e suas consequências, que acompanharão grande parte da sociedade por um bom tempo. A relevância deste trabalho é social e aborda o papel do psicólogo frente aos novos obstáculos trazidos pela pandemia no que tange à vivência e à elaboração do luto. A expansão de informações relacionadas às mortes causadas pela covid-19 fez com que as pessoas compulsoriamente convivam com esse tema. É importante pensar que o conhecimento sobre a morte e o morrer deve ser amplamente compreendido, não apenas por especialistas, mas também pelas pessoas comuns que passam pelo processo do luto. Essas literaturas muitas vezes podem auxiliar no processo do autoconhecimento do enlutado ou de alguém próximo daquele que está sofrendo, favorecendo o trabalho do luto (NASCIMENTO, 2020). Ao longo desta pesquisa, a autora

apresenta compreensões sobre a atual necessidade da busca por mecanismos de enfrentamento do luto em tempos de pandemia, bem como possibilidades de ajuda psicológica àqueles que estão inseridos no contexto de perda e sofrimento, através do olhar psicanalítico.

*O luto é uma forma cruel de aprendizado. Você aprende como ele pode ser pouco suave, raivoso. Aprende como os pêssames podem soar rasos. Aprende quanto do luto tem a ver com palavras, com a derrota das palavras e com a busca das palavras. Por que sinto tanta dor e tanto desconforto nas laterais do corpo? É de tanto chorar, dizem. Não sabia que a gente chorava com os músculos. A dor não me causa espanto, mas seu aspecto físico sim. [...] É um tormento não apenas do espírito, mas também do corpo, feito de dores e perda de força.
Carne, músculos,
órgãos, tudo fica comprometido.*

Notas sobre o Luto (ADICHIE, 2021, p. 14).

METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado com base em uma revisão teórica sobre o luto, todas as fases que o envolvem, bem como a apresentação de dados sobre as mortes por covid-19 através do método qualitativo baseado na Psicanálise. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica realizada através da leitura e da seleção de material em banco de dados eletrônicos, como SciELO e PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia –, livros de autores da Psicanálise e que tratam do tema proposto, visando a compreender os conceitos e teorias abordados.

A pesquisa foi realizada de acordo com a teoria psicanalítica, ou seja, através da associação livre e da escuta flutuante em que o pesquisador, segundo Santos e Coelho (2012, p. 95): “É guiado em sua leitura-escuta por suas impressões transferenciais acerca do texto, o que indica que ele está diretamente implicado ao analisar os dados da pesquisa”.

1 LUTO: A DOR DE PERDER ALGUÉM

O luto expõe novas camadas em mim, raspando escamas de meus olhos. [...] Só agora aprendi, ao tatear em busca de seus limites porosos, que não há travessia possível
(ADICHIE, 2021, p. 23.)

Perder alguém nunca será um processo fácil. O luto é um sentimento que ocorre em algum momento da vida, um processo natural após a perda de alguém ou de algo importante para o indivíduo. É necessária sua elaboração para que se possa continuar vivendo e reinvestindo a sua libido em novos projetos, pessoas ou objetos. No luto há um certo abandono

do eu, que só virá a ser sanado com o tempo e a elaboração. Essa elaboração ocorre internamente, o enlutado deve compreender a falta que carrega para que esse processo de luto seja concluído com êxito. Isso não significa que é um processo fácil, pois em muitos casos o sujeito simplesmente se recusa a se afastar do objeto perdido (EDLER, 2012).

Quando esse luto é demasiado prolongado e o indivíduo não consegue de fato superar aquela perda, pode-se apresentar a melancolia. Ainda mais complexa, aparece como um sofrimento patológico em que há a identificação do eu com o objeto perdido, sendo necessário um trabalho interno similar ao do luto, mas muitas vezes somado a um tratamento médico.

São vários os tipos de perdas que um indivíduo pode sofrer, desde um amor, a partida de um ente querido, um emprego e até o status social. No caso da morte de alguém próximo, o sofrimento é ainda mais evidente diante da visão de finitude instalada no sujeito. Entende-se que em alguns casos a perda seja caracterizada por um sofrimento mais intenso, no caso de uma morte por acidente, por exemplo. Esse evento pode ser perturbador, levantando à necessidade de um trabalho mais longo e profundo de elaboração, assim como conclui Edler (2012, p. 32):

A perda de um objeto amado é acompanhada de um estado de desinteresse em relação ao mundo. Todo o cardápio de ofertas, viagens, novas possibilidades de encontro, oportunidades, tudo se reveste de sombras para o sujeito em processo de luto, que se ocupa apenas das referências ao objeto perdido, único motivo de seu interesse.

Sobre o processo de luto, podemos verificar a partir da teoria sobre as fases do luto de Kubler-Ross que tanto o indivíduo quanto a família atravessam essas fases em diferentes intensidades. Aqueles que fazem parte do convívio, como os amigos e a equipe médica que cuida do doente, se tornam importantes para o enfrentamento de cada fase (KUBLER-ROSS, 1969).

As fases do luto são: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. O primeiro impacto ao receber o diagnóstico faz com que a negação apareça. Negar é uma forma de defesa em que a pessoa não consegue expor seus anseios, nesse momento pode ocorrer um estado de isolamento, afastando-o de sua real condição. A raiva surge ao tentar justificar para si mesmo o porquê de estar vivenciando aquele processo; ao compreender que a resposta não aparecerá, cabe à família estar atenta e compreensiva à raiva que será projetada. Na barganha há a tentativa de um acordo em que se recorre à religiosidade para o adiamento do inevitável. A depressão se torna evidente, principalmente depois de vivenciar essas fases primárias, após as tentativas de negar, se revoltar e até mesmo apelar a Deus, o indivíduo passa a compreender melhor sua finitude, podendo gerar de fato uma grande tristeza (KUBLER-ROSS *apud* FONSECA, 2012, p. 78). A aceitação é o período final do processo de luto, um momento de repouso em que há

um alívio dos sentimentos mais intensos. É como se a dor tivesse esvanecido, a luta tivesse cessado e fosse chegado o momento do “repouso derradeiro antes da longa viagem” (KUBLER-ROSS, 1969, p. 77).

Aqueles que ficam, em geral os familiares e amigos, segundo Fonseca (2012, p. 75): “vivem diversos processos de luto: o luto pessoal de cada indivíduo, o luto pela mudança na dinâmica familiar, o luto social, o luto religioso, o luto pela futura perda concreta”.

As manifestações de sofrimento são consideradas “saudáveis” dentro do processo de luto, sentimentos que quando colocados para fora e compartilhados são terapêuticos para o reestabelecimento do equilíbrio emocional. Entende-se que o impacto da morte de uma pessoa ultrapassa o efeito causado na vida de cada indivíduo daquele meio, sendo também influenciado o sistema familiar integralmente. Essas perdas estarão marcadas na história da família, e sempre haverá uma interferência sobre a vida dos membros (FONSECA, 2012).

Outras formas de sofrimento que perpassam o processo do luto se apresentam através dos sintomas de entorpecimento e atordoamento. O desespero na tentativa de viver como antes, como se nada tivesse acontecido, expõe a negação como um mecanismo de defesa. O anseio e a agitação física, os choros incontroláveis e o afastamento fazem parte do sofrimento psicológico vivenciado. A falta de sono e de apetite são alguns dos sintomas somáticos. Já a recuperação e a reorganização compõem a fase da aceitação, em que há a busca por novas relações e o restabelecimento de antigos laços. É importante ressaltar que ainda que esteja na fase de recuperação, sintomas do passado podem reaparecer, principalmente em eventos e datas comemorativas como aniversários, por exemplo (BOWLBY, 2015).

Conforme Rando (2000, *apud* FONSECA, 2012, p. 82), para que aconteça uma organização saudável em relação à perda é preciso primeiramente experienciar alguns aspectos, como reconhecer a perda vivenciando realmente a dor, recordando a pessoa perdida e o relacionamento que havia, e assim poder rever os sentimentos a seu respeito. Deixando para trás os antigos apegos e reajustando-se a uma nova identidade e ao mundo sem aquele que se foi, adaptando-se ao novo e podendo recordar o que se foi e finalmente reinvestindo na vida.

Compreende-se que todas as fases fazem parte do processo do luto e que elas se mesclam, indo e voltando por diversas vezes, trazendo sentimento, comportamentos e sintomas pelo tempo que durar o luto (FONSECA, 2012).

2 MORTE E LUTO NA PANDEMIA DE COVID-19

A covid-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em Wuhan, província de Hubei, na China, no final de novembro de 2019. Além de provocar milhares de mortes por lá, espalhou-se rapidamente para outros países fazendo com que a OMS, em 30 de janeiro de 2020, declarasse uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional e, em 11 de março de 2020, a definisse como uma pandemia. Uma em cada seis pessoas que se contamina por covid-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldades respiratórias. As pessoas idosas e as que possuem algum tipo de comorbidade (hipertensão, diabetes, obesidade, entre outras) têm maior probabilidade de desenvolver a doença de forma mais grave. Quase um ano e sete meses depois de a pandemia ser decretada, no Brasil, de acordo os dados do Painel Coronavírus, o número de casos de covid-19 confirmados ultrapassa 21 milhões, e o número de vítimas chega a 588.587 mil.

A morte sempre esteve envolvida por um tabu e hoje se torna inegavelmente mais próxima e comum ao indivíduo. No contexto médico houve uma transformação da morte, que no passado acontecia em casa, com acolhimento da família, e hoje é hospitalizada, escondida e tratada com medicamentos e longas internações. O contato com a morte e o seu reconhecimento nos trazem o sentimento de comoção com a dor do outro, afastando a indiferença (MOURA; LO BIANCO, 2020). Para Nascimento (2020, p. 8):

Nos desacostumamos com a convivência cotidiana com a morte em massa, como em tempos pregressos. A ciência, a política e o direito alongaram nossa expectativa de vida. A morte foi afugentada para os ambientes assépticos dos claustros hospitalares.

Até o momento em que a pandemia se instalou no mundo, a morte era um tema sutilmente tocado. Havia um medo irracional e profundo de refletir e expressar-se sobre o assunto. Utilizamos da religião, das crenças, de informações e da ciência para conviver com a morte. Quando pensamos em morte na extensão de uma pandemia, as coisas começam a ficar ainda mais incômodas (NASCIMENTO, 2020).

Hoje vivemos uma realidade transformada a partir de um vírus microscópico, a morte se tornou um tema “comum” entre as pessoas, e o luto conseqüentemente mais frequente e intenso, demandando ainda mais atenção, assim como explica Moura e Lo Bianco (2020, p. 6):

O momento da pandemia, especificamente, é quando as condições para se fazer o luto estão ameaçadas, não apenas por todo o perigo de contágio que interrompe os rituais, mas também porque desaparece o tempo e o espaço para um trabalho (e não à toa enfatizaremos este termo, trabalho, tantas vezes ao falar de luto), que é altamente individual e pessoal, de estarmos com o acontecimento que nos atinge.

Quando o luto é bem elaborado, o que resta é a saudade e as lembranças. Ao adquirimos a percepção de que aquele que se foi continuará fazendo parte da nossa vida, o trabalho do luto se conclui. Na situação atual, onde o corpo do falecido não pode ser acompanhado, seu velório fica inviável e o acolhimento familiar fica defasado, encontram-se grandes possibilidades da não aceitação e conseqüentemente uma experiência traumática (ARAÚJO, 2020).

A pergunta que fica é: Como fazer com que o buraco na teia social e na vida de cada indivíduo volte a se recompor e o trabalho do luto seja de alguma forma desenvolvido de maneira saudável em meio a uma pandemia?

3 RITOS – PROCESSOS DE LUTO

O luto não é etéreo; ele é denso, opressivo, uma coisa opaca. O peso é maior de manhã, logo depois de acordar: um coração de chumbo, uma realidade obstinada que se recusa a ir embora (ADICHIE, 2021, p. 41)

Diferentes em cada cultura, os rituais fazem parte das nossas vidas. O ritual de despedida de uma pessoa que amamos é uma vivência fundamental no processo do luto. Através do ritual podemos dividir nosso sofrimento com outras pessoas, contar-lhes sobre como foi a perda, as lembranças e memórias e sobre os sentimentos que afloram naquele momento. Com a covid-19 nos tornamos impossibilitados de vivenciar esses rituais, nos forçando a repensar maneiras para estar com a família e com os amigos ao despedir-se daquele que partiu (BOLASÉLL *et al.*, 2020).

O impedimento da vivência do luto em tempos de pandemia nos apresenta um novo conceito, definido por pesquisadores italianos como “dupla morte”. O ritual do velório, ao se despedir de um corpo, é a forma mais intensa de compreender a perda. Ao estarmos impossibilitados de viver essa experiência, ocorre uma intensificação da dor e dos processos psíquicos (ARAÚJO, 2020).

Um dos métodos para conter a disseminação do vírus é o isolamento social. É fato, como já é estudado em outras quarentenas recentes, mas em menor escala, que os resultados desse tipo de isolamento (extremamente necessário) acarretará outros tipos de sofrimento no futuro. A soma dos incômodos emocionais trazidos pela pandemia e o luto persistente são os principais efeitos residuais que podemos compreender. Alguns protocolos foram criados pela Organização Mundial da Saúde no que tange às cerimônias fúnebres, conforme explica Nascimento (2020); para barrar a disseminação do vírus e achatar a curva de contágio foram necessárias algumas medidas diante dos rituais de despedida:

- Máximo de 10 participantes
- Urna funerária lacrada
- Duração máxima de 1 hora
- Proibição do consumo de alimentos no local
- Distanciamento de 1,5 metros
- Álcool gel disponibilizado

Essas regras são de extrema importância do ponto de vista sanitário, mas no que diz respeito àqueles que sofrem, a perda é muito prejudicial. A falta do contato com o corpo, o tempo restrito, a distância entre as pessoas impede ainda mais o trabalho do luto. O autor traz algumas ideias sobre o significado dessas cerimônias e sua importância no processo do luto:

- Rede afetiva no momento mais duro da separação, que é a despedida, amparada por palavras, gestos, abraços, discursos e pela presença, são fatores protetivos contra o desespero e a angústia da separação.
- No processo de aceitação da morte, as horas passadas próximas ao corpo do falecido, assim como o contato (físico) com ele são importantes para compreensão da irreversibilidade da morte. Apesar da dor desse contato, é imensamente necessário para o trabalho do luto.
- Rememorar e preservar o legado deixado pelo falecido, assim como ter acesso ao processo religioso que traz enormes contribuições, visto que oferta uma esperança de que a despedida será apenas um fato que antecede um futuro encontro.

É possível compreender tais aspectos através dos autores Walsh e McGoldrick (1998, *apud* NASCIMENTO, 2020, p. 24), que afirmam:

Os rituais fúnebres marcam a perda de um membro, ratificam a vida vivida pela pessoa que morreu, facilitam a expressão de sofrimento de forma consistente com os valores da cultura, falam simbolicamente do sentido da morte e da vida e apontam uma direção para conferir sentido à perda, ao mesmo tempo em que possibilitam a continuidade para os vivos.

Apesar de certa, a morte não é esperada; quando é causada por um acidente, suicídio, violência ou ataque fulminante, a reação de quem fica é devastadora. Nesses casos em que as pessoas não estão preparadas, possivelmente serão invadidas por uma avalanche de sentimentos muito mais destrutiva e intensa que a de uma morte em que sua possibilidade já é um fato (FONSECA, 2012). No cenário da covid-19, o luto pode ser antecipatório quando ocorre no momento em que o familiar é diagnosticado com o vírus. Nos casos mais comumente fatais, em que a pessoa tem mais de sessenta anos ou é portadora de alguma comorbidade, fica evidente

uma maior preocupação e angústia por parte dos familiares em relação ao risco de morte. Lindemann (1944, *apud* FONSECA, 2012, p. 70) explica que: “A ameaça de morte ou separação pode, por si própria, iniciar uma reação de enlutamento”.

O luto surge quando há um vínculo e por algum motivo este tenha sido rompido. Ao se deparar com a morte, é necessário pensar em meios para enfrentá-la, deixando em evidência uma crise com proporção imensamente maior que os recursos disponíveis para lidar com ela. O enlutamento coletivo também ocorre despertando a simbolização das inúmeras mortes desconhecidas. No caso da covid-19, apesar de muitas pessoas públicas terem sido vítimas, a morte de Paulo Gustavo (2021) causou comoção nacional. Um homem de 42 anos, comediante, que tinha grande notoriedade por seus filmes e programas de TV, falece da doença após ficar cerca de 50 dias internado. Ocorre uma grande revolta nas redes sociais, evidenciando o encorajamento que sua possível recuperação causava. Uma angústia tomou conta do cotidiano das pessoas naqueles dias, ao se deparar com a morte representativa de uma pessoa querida levada por uma doença para a qual já havia imunizante e que, por conta de uma má gestão pública, a grande maioria das pessoas não haviam sido vacinadas. A morte de um ícone como ele abateu ainda mais a sociedade como um todo, visto que sua recuperação representava de alguma forma uma vitória contra a doença, contra o negacionismo, contra um governo que sequer estava em busca real de uma solução para a crise enfrentada. Seguiu um processo de dor e tristeza coletiva, ainda mais acentuada naqueles que perderam parentes e amigos pela doença, que talvez mal tenham deixado de chorar pelos seus e que estenderam seu luto para com a morte do ator. “O luto coletivo, que é como chamamos quando o sentimento de luto é vivenciado por muitas pessoas ao mesmo tempo, deve ser reconhecido e legitimado” (BOLASÉLL *et al.*, 2020, p. 17).

4 DO LUTO À LUTA

As condições impostas pela pandemia dificultam o trabalho e a cicatrização da ferida chamada luto. Segundo Nascimento (2020), é fundamental ter o domínio de como auxiliar pessoas próximas, profissionais ou aquele que está passando pelo processo do luto, podendo contribuir de alguma forma na elaboração e superação de um processo intenso atravessado por obstáculos ainda mais complexos no atual cenário pandêmico. O luto persistente é uma realidade anterior à pandemia de covid-19 e quem vive esse aspecto continua apresentando respostas cognitivas, emocionais e comportamentais semelhantes às do luto em um período de tempo maior. Cada laço, assim como cada processo de luto, é único e a demora pela aceitação da perda leva a pessoa a um estado patológico do luto, em que a culpa e a falta de sentido para

continuar em frente aparecem frequentemente. A profunda tristeza não é superada e o isolamento é conservado. O autor enfatiza a importância dos profissionais da psicologia e psiquiatria frente à realidade que se apresenta. Com a pandemia, de acordo com a Pirâmide Interventiva do IASC, 5% da população irá necessitar de atendimento e cuidado em relação ao trabalho do luto. O fortalecimento do SUS é extremamente relevante nesse aspecto, visto que um processo psicoterapêutico não é de fácil acesso financeiro à população em geral. Apesar de já haver a obrigatoriedade desse serviço nos NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família – e nos dispositivos de Estratégia de Saúde da Família (ESF), a sua continuidade é fundamental, assim como sua ampliação.

Naturalmente, cabe ao psicólogo assistir a família, paciente e eventualmente contribuir com a equipe médica no decorrer do processo de passagem. A escuta de suas angústias, medos e anseios aliada ao diálogo sobre aquela vivência pode auxiliar profundamente uma família que não possui recursos psíquicos suficientes para lidar com a perda. O conhecimento sobre a pessoa que o enlutado perdeu, seu relacionamento, o vínculo emocional entre eles e as condições da morte são de fundamental importância para esse cuidado. As pessoas da família, amigos e até líderes religiosos normalmente possuem essas informações. Em um processo psicoterapêutico esses dados normalmente são acessados mediante uma entrevista de anamnese, assim como o contato com os elementos que compõem a história do laço é imprescindível. Nesse processo psicoterapêutico também é preciso conhecer sobre os padrões emocionais da pessoa, assim como identificar suas respostas somáticas, isso faz com que se tenha uma ampla investigação que vai ao encontro das diversas possibilidades de pensar o tratamento do estado de luto. É importante ressaltar que esse trabalho acontece a partir do contato com a subjetividade, na oferta de uma escuta atenta e empática, do acolhimento e das ressignificações, podendo obter ganhos ao encontrar formas de superar a dor e recuperar o desejo de continuar em frente, como explica Nascimento (2020, p. 27):

Quanto mais amor tiver determinado o vínculo entre as pessoas, mais suave deverá ser o luto quando a morte de uma delas chegar. Mas as relações humanas são complexas, muitas vezes formadas de compostos emocionais onde o amor, o ódio, a mágoa, a ternura a raiva e a admiração estão contraditoriamente misturados.

O autor esclarece que, no campo interventivo da psicoterapia, em que de fato pode-se auxiliar o enlutado mediante a compreensão dos dados e particularidades, entende-se como ferramentas para um processo promissor o acolhimento empático, no qual o psicólogo se instala como um ouvinte atento das dores do paciente, assim como no monitoramento das respostas cognitivas, emocionais e comportamentais. Importante levar em conta o acolhimento e diálogo

com a espiritualidade, espaço que no geral traz muitos ganhos para o processo de ressignificação da morte, como explica Papalia e Feldman (2013, *apud* NASCIMENTO, 2020, p. 18): “O discurso religioso como principal âncora que não permite que as pessoas naufraguem no mar do desespero”. Ademais, é fundamental proporcionar uma reflexão que possa ir ao encontro do desafio de ressignificar a própria vida.

Fica claro, a partir da fala de Bolaséll *et al.* (2020), que os enlutados podem se beneficiar se aqueles que estiverem dispostos a ajudar puderem ser empáticos, ouvir mais do que falar, estar presentes de alguma forma, oferecer acolhimento se colocando à disposição para ajudar no que for possível (normalmente as pessoas necessitam de auxílio em afazeres cotidianos que, frente à realidade da morte, se tornam mais complexos do que realmente são). É possível amparar apenas deixando que o outro chore ou dizendo frases simples, como: “Estou aqui com você”, “Sinto muito”, “Respeito sua tristeza”. Na maioria das vezes, o silêncio é suficiente. Estar por perto, ao lado, pode ser ainda mais reconfortante do que tentar dizer algo.

Ao se dedicar ao outro em processo de luto é importante ter clareza sobre algumas condições prévias para o manejo. Nascimento (2020) sugere atenção aos seguintes fatores:

- Cuidado consigo. Ao olhar a fragilidade do outro, sua dor e seus processos, não há outra forma de conseguir ajudar senão em primeiro lugar olhar para si, para suas dores e seus processos.
- Fadiga sobre compaixão – estresse traumático secundário – acometendo aqueles que trabalham diretamente com vítimas de catástrofes.
- Consideração da especificidade de cada luto.
- Embasamento teórico.

O preparo daqueles que pretendem auxiliar o enlutado é de suma importância. A empatia, o conhecimento, o cuidado com o outro e consigo fazem parte de um arsenal para possibilitar amparar os que precisam seguir sua própria história.

O autor também explicita sobre o que não deve ser feito por quem assiste as pessoas no momento de luto:

- Racionalização – tentar encontrar porquês, para dar explicações racionais e para tentar fazer com que o outro compreenda a perda. A racionalização como mecanismo de defesa para se manter afastado da angústia faz subtrair a subjetividade daquele momento. Essa ação cabe apenas àquele que está sofrendo e a forma como lida com seus processos internos.
- Realismo empático – Ser íntegro e sincero no trato com aquele que está sofrendo é o

que se espera nesse cenário. Não ser sincero quanto à realidade dos fatos pode parecer uma boa intenção para ajudar o enlutado, mas o papel daquele que está ao seu lado é o de ser honesto ao encarar todos os percalços que se apresentam.

- Enunciações proibidas – Algumas frases proferidas com o intuito de ajudar podem ser dispensadas, pois o efeito delas é extremamente oposto à intenção de quem as diz. Frases como: “seja forte”, “pense na sua família”, “a vida continua” possuem cargas pesadas demais para aquele que já está sofrendo pela perda.

O autor compreende que, ao se tratar de alguém inserido no contexto de sofrimento pelo luto, é fundamental que se oferte o espaço, a escuta acolhedora e o entendimento da dificuldade vivenciada naquele contexto.

Assim elucida Kubler-Ross (1969, p. 118):

O que estou querendo recomendar novamente aqui é o seguinte: deixem o parente falar, chorar ou gritar, se necessário. Deixem que participe, converse, mas fiquem à disposição. É longo o período de luto que tem pela frente quando tiverem sido resolvidos os problemas com o falecido. E necessita de ajuda e assistência desde a confirmação de um chamado “mau diagnóstico”, até os meses posteriores à morte de um membro da família.

DISCUSSÃO

É preciso dizer que o luto é uma experiência única, cada pessoa sentiu, sente ou irá senti-lo à sua maneira em algum momento da vida. Por mais que seja possível exemplificar a partir de teorias sobre como ocorre o processo e o que de fato é necessário para vivenciá-lo, a verdade é que não existe uma receita pronta para amenizar esse estado. Quando se perde alguém, também se perde um pouco de si e quando a morte ocorre, ocorre também uma forte desordem interna, assim como explica Kehl (2011, p. 19):

Ter sido arrancado de uma porção de coisas sem sair do lugar: eis uma descrição precisa e pungente do estado psíquico do enlutado. A perda de um ser amado não é apenas perda do objeto, é também a perda do lugar que o sobrevivente ocupava junto ao morto.

Durante a confecção deste trabalho, muitos fatos que englobam a vida, a morte e o luto aconteceram. Diante de uma pandemia global, foi possível compreender com clareza o quanto um vírus é capaz de influenciar a vida cotidiana, a saúde mental e física e as múltiplas relações de toda uma sociedade. No Brasil, além de todo esse contexto, foi possível observar também a ausência de um governo disposto a compreender a gravidade desse evento e suas intercorrências na vida dos brasileiros. O processo do luto neste país está sendo singular, podendo-se notar que a recuperação e a elaboração talvez sejam ainda mais profundas e lentas. Há o luto por um país,

uma pátria sepultada pelo conservadorismo e pelo neofascismo, que entregou seu povo à fome, à miséria, à desesperança. Assim como pontua Nascimento (2020, p. 7):

A despeito do negacionismo muito presente durante toda a pandemia, essa demanda de saúde mental se impõe de forma inexorável, tendo em vista a quantidade de pessoas que perderam suas vidas, o conseqüente número de pessoas e famílias enlutadas, e, somado a isso, as condições amplamente desfavoráveis para o trabalho de elaboração desse luto.

Contudo, além das conseqüências da pandemia no presente, é ainda mais necessário pensar nas marcas que ela irá provocar no futuro e como repensar as novas configurações de vida apresentadas a partir desse marco. Uma marca importante a ser considerada, principalmente aos que perderam alguém para o vírus, é o buraco causado pela falta do ritual de despedida. O distanciamento da pessoa doente e mais tarde o seu óbito fizeram emergir para aqueles que permaneceram o luto em duas doses, a primeira no rompimento através do isolamento social e a segunda dose causada pela morte, essa muito mais amarga e esmagadora.

A sociedade atual tem baixa tolerância à tristeza e é possível observar uma certa pressão para que as pessoas estejam ou pareçam estar felizes. A pandemia, por ser um fato mundialmente vivido, mostrou que por mais que se tente excluir, a morte e, conseqüentemente, a dor, a tristeza e o sofrimento estão inseridos na vida e precisam ser vivenciados. Projetos que visam a dedicar um olhar para as pessoas que perderam seus entes queridos são de extrema importância e podem ser ainda mais fundamentais no momento atual.

O luto é um processo de transformação que oferece sentido à perda. Essa ação é particular e cada pessoa vai sentir e ressignificar à sua maneira. Nesse caminho tão doloroso, é importante haver pessoas com humanidade e empatia, sejam eles profissionais, parentes ou amigos, e se assim for, o tão sonhado fim desse período poderá ser mais confiante e suportável. O profissional da psicologia tem papel extremamente relevante aqui. É através da escuta compreensiva e do acolhimento que o enlutado poderá se encontrar com a dor, possibilitando assim olhar profundamente para ela e ser capaz de se tornar alguém sem aquele que se foi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas deixadas pela pandemia de covid-19 já começam a ser observadas a partir das relações. Cada dia mais inseridas no meio tecnológico, as pessoas se integram e interagem entre si através das mídias sociais. O trabalho do psicólogo, assim como parte das profissões, sofreu algumas transformações com a chegada da pandemia de covid-19. Como explicam Vertzman e Romão-Dias (2020): no contexto atual observamos que as relações se virtualizaram, a psicoterapia hoje se alterna entre o setting terapêutico presencial e o

atendimento online, modificando alguns pontos e facilitando outros tantos, como a questão do tempo, do deslocamento e da acessibilidade.

Como já exposto, a relevância do SUS se torna cada vez maior. É nele que a maior parte das famílias que perderam alguém irá se debruçar. Dar ênfase na saúde mental dessas pessoas é algo não só necessário, mas que é preciso que ocorra de imediato por meio de profissionais capacitados e que estejam disponíveis para cuidar do outro em processo de luto.

Por fim, é necessário que estudos futuros sejam realizados para que se consiga investigar ainda mais e assim compreender melhor quais serão as cicatrizes deixadas pela pandemia de covid-19 e como seremos capazes de lidar com elas de maneira que as consequências se transformem em conhecimento sobre a vida, a morte e o luto. Hoje é fundamental estabelecer um olhar empático e afetuoso a essas pessoas enlutadas, compreendendo sempre as dificuldades que perpassam esse processo. O papel do psicólogo se estabelece cada vez mais em ouvir e compreender a dor do outro, que por vezes não possui ferramentas para lidar com tamanho sofrimento marcado por um período de perdas profundas nos âmbitos social e emocional.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o Luto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ARAÚJO, Mateus. Covid-19 e a ‘dupla morte’: como lidar com a dor de um luto sem despedida. **Portal TAB**. 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/noticia/covid-19-e-a-dupla-morte-como-lidar-com-a-dor-de-um-luto-sem-despedida/>. Acesso em 15 jul. 2021.

BOLASÉLL, Laura Teixeira *et al.* **O processo de luto a partir das diferentes perdas em tempos de pandemia**. Porto Alegre: PUCRS, 2020. Disponível em: https://www.pucrs.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/270/2020/09/2020_09_03-coronavirus-cartilhas-o_processo_de_luto_a_partir_das_diferentes_perdas_em_tempos_de_pandemia.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BOWLBY, John. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

CORONAVIRUS BRASIL. Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2021.

EDLER, Sandra. **Luto e melancolia: À sombra do espetáculo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

FOLHETIM OMS - Folha informativa – **COVID-19: doença causada pelo novo coronavírus**. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:-covid19&Itemid=875observatoriodaenfermagem.cofen.gov.br Acesso em 16 set. 2021.

FONSECA, José Paulo. **Luto Antecipatório**. São Paulo: Polo Books, 2012.

KEHL, Maria Rita. Melancolia e criação. In: FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

MOURA, Fernanda Costa; LO BIANCO, Ana Carolina. Covid-19: Luto, Morte e a Sustentação do Laço Social. **Ciência e Profissão**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. v. 40, e244103, p.1-11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244103>. Acesso em 10 jun. 2021.

NASCIMENTO, Paulo. **Psicologia do Luto em Tempos de COVID-19**. Ebook Kindle, 2020.

PAINEL Coronavírus. Atualizado em:15/09/2021 18:40. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 16 set. 2021.

SANTOS, Marcos Vinicius Oliveira; COELHO, Daniel Menezes. Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica. **Analytica Revista de Psicanálise**. São João del-Rei, v. 1, n. 1, p. 90-105, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/analytica/v1n1/v1n1a06.pdf>. Acesso em 14 set. 2021.

VERZTMAN, Júlio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de COVID-19. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, v.23, n.2, p. 269-290, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142020000200269. Acesso em: 14 abr. 2021.

PERCEPÇÕES SOCIAIS SOBRE O USO DE MÁSCARAS CONTRA A COVID-19 NA UNIROVUMA – EXTENSÃO DE NIASSA – MOÇAMBIQUE

NHACHUNGUE Francisco Gonçalves¹; FREIA, Alice C. Binda²; ARINDE, Edgar Luís³.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-357>

RESUMO

A eclosão da Covid-19 mexeu com a integridade da sociedade em diversas esferas da vida. Esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de contribuir na busca e divulgação de conhecimentos sobre os meios de profilaxia contra a Covid-19. O seu objetivo geral foi de aferir a percepção da comunidade universitária da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa relativamente à aquisição, uso e descarte das máscaras de proteção contra o vírus SARS-COV-2. Com uma abordagem quali-quantitativa consubstanciada pela revisão de literatura e aplicação de um inquérito, a pesquisa apurou que o poder de aquisição e uso de determinado tipo de máscara relaciona-se à ocupação profissional, entre os docentes, funcionários do CTA e estudantes, bem como à sua acessibilidade e a possibilidade de reutilização. Concluiu-se existir a necessidade da observância do tempo de permanência com a mesma máscara, de modo a descartá-la ou reutilizá-la adequadamente, contribuindo assim na redução dos riscos de disseminação do vírus, bem como da poluição ambiental.

Palavras-chave: SARS-COV-2. Proteção. Máscaras.

ABSTRACT

The outbreak of Covid-19 has shaken the integrity of society in various spheres of life. This research was developed with a view to contributing to the search and dissemination of knowledge about the means of prophylaxis against Covid-19. Its general objective was to assess the perception of the university community of Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, regarding the acquisition, use and disposal of protective masks against SARS-CoV-2 virus. With a quali-quantitative approach embodied by literature review and application of a survey, the research found that the power of acquisition and use of a certain type of mask is related to professional occupation, among teachers, CTA staff and students, as well as to its accessibility and the possibility of reuse. It was concluded that there is a need to observe the time of permanence with the same mask, in order to discard it or reuse it properly, thus contributing to reducing the risks of spreading the virus as well as environmental pollution.

Keywords: SARS-CoV-2. Protection. Masks.

¹ Doutor em Energia e Meio Ambiente-Área de concentração de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Docente no Departamento de Geociências- Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Coordenador do GEAPAS (Grupo de Estudos em Avaliação da Percepção Ambiental e Social). E-mail: fnhachungue@unirovuma.ac.mz

² Doutora em Geografia. Docente no Departamento de Geociências e Directora da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. E-mail: acbfreia@gmail.com

³ Mestre em Saúde Pública. Núcleo de Investigação Operacional de Niassa (NION)- Serviço Provincial de Saúde de Niassa (SPS). E-mail: edarinde@yahoo.com.br

As máscaras caseiras são ineficazes, porém, quando bem tratadas, são mais viáveis do que não usar.

Homemade masks are ineffective, however, when well treated, they are viable than not use.

INTRODUÇÃO

Atualmente aumentaram as pesquisas em saúde pública, a serem produzidas por profissionais da área e também por outros, em áreas transversais e interdisciplinares. Este artigo não aborda especificamente matéria clínica sobre a Covid-19, mas sim a percepção social, como matéria transversal, da comunidade universitária acerca do uso de máscaras. O tema enquadra-se na linha de pesquisa e extensão nº 4: “estudos de percepção ambiental e social” do Grupo de Estudos em Avaliação da Percepção Ambiental e Social (GEAPAS)⁴, do Departamento de Geociências, da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

Durante os últimos três anos, o mundo vem sendo infestado pelo SARS-CoV-2, vulgarmente conhecido como vírus da Covid-19, cuja descoberta foi na cidade chinesa de Wuhan, em dezembro de 2019, com impactos significativos em diversos setores da sociedade em geral. Moçambique não é exceção, pois, com o anúncio do estado de emergência de saúde pública internacional, pelo Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020, o governo utilizou diversos meios comunicacionais, nomeadamente: o rádio, a televisão, os jornais, os cartazes, as palestras e diversas plataformas digitais disponíveis para a disseminação das medidas de contenção da propagação do vírus que provoca pneumonia aguda entre as pessoas e que mais tarde veio a se tornar pandemia global (DADÁ *et al.*, 2021).

A entrada em vigor do Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de março, dando conta do fato do vírus da Covid-19 ter já infectado mais de meio milhão de pessoas e com cerca de trinta mil óbitos, obrigou a implementação urgente de medidas de contenção da propagação da doença com vista à salvaguarda da vida e da saúde pública (MOÇAMBIQUE, 2020).

Para minimizar a exposição ao risco de contaminação pela doença dos diferentes atores educativos nos diferentes subsistemas de ensino do Sistema Nacional de Educação, a alínea c) do referido Decreto Presidencial recomendou a “*suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário*”, fato que levou ao cumprimento escrupuloso do mesmo.

O Ensino Superior em Moçambique, e especialmente na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, não esteve alheio ao cumprimento dos ditames do Decreto Presidencial e,

⁴ O GEAPAS foi criado em maio do ano 2021 e é constituído por docentes, estudantes e outros pesquisadores da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa e das suas congêneres.

na constância de manifestações comportamentais diferenciadas ao nível da comunidade universitária entre docentes, funcionários do Corpo Técnico Administrativo (CTA) e estudantes e, com o intuito de contribuirmos na busca de mecanismos de compreensão do comprometimento das pessoas quanto à utilização das máscaras como meios de prevenção e proteção contra a transmissão massiva da Covid-19, desencadeou-se a presente pesquisa.

OBJETIVOS

O objetivo geral consistiu em analisar a percepção social da comunidade universitária da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, relativamente à utilização das máscaras de proteção contra a Covid-19. Os objetivos específicos são:

- i) Caracterizar as máscaras de proteção facial, enquanto meios de proteção contra a Covid-19;
- ii) Explicar os fatores associados à escolha e uso de determinado tipo de máscara;
- iii) Aferir a percepção da vida útil da máscara e o seu descarte final pela comunidade universitária.

As nossas reflexões ao longo deste artigo procuram responder às seguintes questões científicas: i) como se caracterizam as máscaras de proteção contra a Covid-19? ii) Que fatores condicionam a escolha e uso de determinada máscara pela comunidade universitária? iii) Como é percebida a vida útil das máscaras e onde são depositadas pela comunidade universitária?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A SARS-CoV-2

Desde a eclosão da pandemia da Covid-19⁵, vários estudos têm sido desenvolvidos por diversas entidades na busca de uma melhor compreensão das formas de contaminação, manifestação, profilaxia e consequências nas diferentes esferas da sociedade. Apesar das diferenças de percepção da exposição ao risco de infecção, há consensos quanto às formas mais comuns de transmissão, como por exemplo o contato interpessoal. Segundo Silva *et al.* (2020), Deng *et al.* (2021) e Araruna *et al.* (2021), a transmissão ocorre através de gotículas respiratórias de fala, tosse e espirro e contato físico com pessoas ou superfícies infectadas.

⁵ Coronavírus Disease 2019 (ARARUNA *et al.* 2021).

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS] (s/d.), o SARS⁶-CoV-2 é um dos sete⁷ coronavírus até então diagnosticados em humanos. Esse vírus causa a doença infecciosa designada por Covid-19, com sintomatologia principal de febre, cansaço e tosse seca, podendo manifestar-se também através da perda de paladar, olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

Medidas de profilaxia do SARS-CoV-2

Com a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, buscaram-se vários mecanismos de aprimoramento da coordenação, cooperação e solidariedade global de modo a interromper a propagação do vírus que, mais tarde, em 11 de março de 2020, a OMS veio a considerar pandemia, devido à sua expansão geográfica (OPAS, s/d.).

Dentre as medidas profiláticas da contenção da propagação da Covid-19 constam: a vacinação com todas as doses necessárias segundo o esquema de vacinação, uso de máscaras de proteção bucal e nasal, higienização das mãos, manutenção dos ambientes ventilados, evitar aglomerações, evitar o contato com outras pessoas (OPAS, s/d.).

Em Moçambique, as medidas anteriormente mencionadas foram mais além, pois o Decreto Presidencial n^o 11/2020 de 30 de março (MOÇAMBIQUE, 2020) determinou:

i) a limitação de Direitos, Liberdades e Garantias (suspensão de vistos de entrada e cancelamento dos vistos já emitidos, reforço das medidas de quarentena domiciliária, suspensão das aulas em todas as escolas, públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar ao ensino universitário, proibição de realização de eventos públicos e privados, obrigatoriedade de implementação de medidas de prevenção);

ii) a Execução Administrativa (limitar a circulação interna de pessoas em qualquer parte do território nacional, impor o internamento de pessoas, adotar estratégias de comunicação para intensificação de medidas de educação das comunidades etc).

As máscaras de proteção contra a Covid-19

As máscaras de proteção contra a Covid-19 são materiais bastante importantes na contenção da propagação dessa doença, em nível do indivíduo e na comunidade. Com os índices

⁶ Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (ARARUNA *et al.* 2021)

⁷ De acordo com a OPAS (2022), os sete coronavírus (HCoVs) identificados em humanos são: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-CoV e 2019-nCoV ou SARS-CoV-2.

cada vez mais crescentes de propagação comunitária, aumentaram as necessidades em máscaras, pois a Organização Mundial da Saúde estima que diariamente são utilizadas 4.000.000.000 de máscaras em todo o mundo (DENG *et al.*, 2021).



Figura 1 – Tipos de máscaras de proteção contra a Covid-19.

Fonte: https://ichef.bbci.co.uk/news/640/cpsprodpb/9358/production/_116902773_gettyimages-1222004532.jpg

Com a eclosão da Covid-19, surgiram diferentes formas e modelos de confecção das máscaras de proteção contra a doença.

Máscara é um substantivo feminino que significa peça para resguardo da cara na guerra, na cresta de colmeias ou na esgrima. Objecto de cartão, pano ou cera que representa uma cara ou parte dela, e destinado a cobrir o rosto, para disfarçar as pessoas que o põem. Aparelho para proteger a face do médico operador. Aparelho de anestesia que se aplica no nariz e na boca para administrar os anestésicos gasosos e o oxigénio (DICIONÁRIO MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA, s/d.).

Do significado acima, o termo máscara tem utilidade polissêmica, podendo abranger a área da guerra, apicultura, entre outras. Apesar desses diversos significados, o termo é aplicado em saúde para referir-se a um meio de proteção contra infecções respiratórias, incluindo a Covid-19.

As pesquisas consultadas não apresentam uma definição etimológica do termo máscara, senão definições em função da sua importância. Silva *et al.* (2020) consideram que as máscaras atuam como barreiras físicas, diminuindo a exposição e o risco de transmissão da infecção, produzindo o efeito de bloqueio da transmissão das gotículas e aerossóis infecciosos para a sociedade em geral.

Diversos autores classificam as máscaras de diferentes maneiras. Por um lado, Szarpak *et al.* (2020) subdividem-nas em dois grandes grupos: i) médicas ou cirúrgicas e respiradores N95, concebidos principalmente para os profissionais da saúde, de linha da frente. E, por outro, Neto e Freitas (2020) classificam-nas em três tipos: de tecido, de proteção respiratória e cirúrgicas. Nesta pesquisa consideramos dois tipos de máscaras: máscara de tecido (de fabrico caseiro e industrial) e a cirúrgica.

Em Moçambique tem-se verificado a utilização de máscaras de tecido repartidas em dois tipos, de acordo com o processo de fabrico: as de fabrico caseiro e as industriais. O modo

de confecção das primeiras geralmente não obedece às normas recomendadas pelas entidades sanitárias, tais como a utilização de tecido de poliéster, algodão, seda natural e chiffon (NETO; FREITAS, 2020). As máscaras de tecido de fabrico industrial apresentam certa eficácia, desde o processo da sua confecção, pois respeitam critérios estabelecidos pelas entidades sanitárias mundiais, visto que Araruna *et al.* (2021) explicam que a eficácia das máscaras de tecido está condicionada à qualidade dos materiais e técnica de confecção empregada, passível de obtenção de tecidos como benefícios na contenção da infecção da Covid-19.

As máscaras de tecido (caseiras e industriais) não oferecem uma proteção integral, porém encoraja-se o seu uso por algumas das seguintes razões: i) aliviam a pressão industrial na produção das máscaras cirúrgicas mais indicadas aos profissionais de saúde da linha de frente; ii) são passíveis de minimizar a contaminação; iii) têm facilidade no seu uso, baixo custo e reutilização (ARARUNA *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2020). Araruna *et al.* (2021) referem-se aos resultados da pesquisa de MacIntyre *et al.* em um hospital do Vietnã, demonstrando ter havido infecções significativamente maiores em funcionários de saúde, que participaram da pesquisa, com máscaras de tecido. Observou-se pequena filtração dos materiais utilizados na confecção das mesmas, a sua reutilização pode aumentar o risco de contaminação bem como a retenção de humidade na parte superficial das máscaras de tecido. Diversos estudos científicos recomendam o uso de máscaras de tecido, principalmente as caseiras, como última opção na prevenção de doenças respiratórias, porém apesar dos seus limites na proteção, são melhores do que não usar nenhuma proteção (ARARUNA *et al.*, 2021) e, de igual modo, Silva *et al.* (2020) testemunham que as máscaras de tecido podem minimizar a disseminação do vírus por pessoas assintomáticas ou pré-assintomáticas, porém estas devem possuir minimamente duas camadas de pano, podendo-se utilizar tecido de algodão, tricoline, tecido não tecido (TNT), entre outros.

As máscaras cirúrgicas ou médicas podem ser produzidas a partir de diferentes materiais devendo ter, no mínimo, duas camadas, em que uma é de "tecido não tecido" (TNT) de uso hospitalar e a outra de material filtrante (ARARUNA *et al.* 2021). Essas são mais indicadas ao uso por profissionais de saúde (médicos e outros trabalhadores hospitalares) que prestam assistência aos pacientes a menos de 1 (um) metro de distância (NETO; FREITAS, 2020; TEIXEIRA; CARVALHO, 2020). A eficácia de proteção das máscaras cirúrgicas, dependendo da qualidade de matéria-prima e de fabricante, pode variar de $< 10\%$ até $\leq 90\%$, cuja eficiência se associa ao ajuste adequado na face e sua vedação (ARARUNA *et al.* 2021).

As máscaras de proteção individual ou de proteção respiratória, ou ainda respiradores particulados, são também conhecidas por máscaras da classe "N"⁸ (N95, N99 ou N100) na nomenclatura americana e/ou da classe "PFF" – Peça Facial Filtrante (PFF2 e PFF3) na nomenclatura europeia; correspondem a um tipo de máscara apropriada para ambientes hospitalares para garantir a proteção dos profissionais de saúde. Nesta categoria, incluem-se as máscaras 3D, cujo fabrico, segundo Deng *et al.* (2021), exige mais tempo e recursos comparativamente às outras, apesar da sua maior durabilidade. O material ideal para os profissionais de saúde da linha de frente é a máscara N95 ou PFF2 que, de acordo com Araruna *et al.* (2021), tem capacidade de filtração de 95% com percentual de fuga de 8%, e a N99 ou PFF3, com 99% de filtração e apenas 2% de fuga. Todavia, a produção mundial dessas máscaras, incluindo as cirúrgicas, não tem correspondido à demanda, dada a emergência e rapidez da disseminação da Covid-19.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa teve a cobertura ética nº 123/CIBS-INS/2020 de 08 de dezembro e a carta nº 90 de 03 de julho de 2020 de cobertura do Serviço Provincial de Assuntos Sociais de Niassa. A pesquisa contou com a aprovação do seu projeto em reunião dos seus membros, no mês de agosto de 2021, sem nenhum financiamento.

A pesquisa teve abordagem quali-quantitativa que, segundo Goldenberg (2004) e Triviños (1987), procura considerar a qualidade e relevância de conteúdo e discurso dos pesquisados, procurando representá-los estatisticamente tanto por tabelas quanto por gráficos.

Esta abordagem foi consubstanciada pela revisão da literatura científica disponível em *site* do Governo de Moçambique, com enfoque aos boletins de atualização epidemiológica do Ministério da Saúde, sites disponíveis na internet com dados da OMS, artigos científicos disponíveis no Google e Google Acadêmico, que discutem aspectos sobre as máscaras de proteção à Covid-19. A busca de informação nessas fontes virtuais baseou-se no uso dos motores de busca como: "Covid-19-máscaras", "máscaras", "masks", "máscaras de tecido", "máscaras cirúrgicas", "máscaras de proteção".

A informação sobre a percepção de uso de máscaras foi colhida basicamente através da observação direta e inquérito aplicado à comunidade universitária da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa (UniRovuma – Niassa), durante 15 dias de trabalho, na segunda quinzena do mês de setembro do ano 2021.

⁸ N= Non oil resistant, de acordo com Peres, Tomé e Santos (2020).

O inquérito tinha 5 (cinco) campos de questões. O primeiro referia-se a dados gerais do inquirido, o segundo especificamente sobre o uso da máscara, o terceiro referia-se ao conforto individual com a máscara, o antepenúltimo versava sobre o custo da máscara, em função do tipo, e o último campo dedicava-se à percepção do tratamento da máscara findo o tempo da sua utilidade. As perguntas variavam entre abertas e fechadas, e em alguns campos aplicou-se a escala de Likert.

Os inquéritos foram distribuídos aleatoriamente aos docentes (D), Corpo Técnico Administrativo (CTA) e estudantes (E), tendo sido respondidos individualmente de forma livre e posteriormente devolvidos aos pesquisadores mediante círculos de recolha, ou seja, a cada grupo dos inquiridos, em função da sua profissão, era confiado um responsável de recolha dos inquéritos. Assim sendo, havia um responsável dos docentes, um do CTA e outro dos estudantes, que efetuaram a recolha dos documentos.

O processamento e tratamento dos dados baseou-se na triangulação entre as análises de conteúdo/discurso e ferramenta estatística SPSS-versão 20. A análise de conteúdo serviu para sustentar a componente qualitativa dos dados, como esclarece Bardin (1977), e a utilização do SPSS baseou-se no estabelecimento de categorias e respectivo agrupamento, de modo a permitir a leitura linear (frequências) ou cruzada (análise descritiva) dos dados lançados na plataforma, através de tabelas e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados sociodemográficos

A pesquisa abrangeu um total de 69 participantes, dos quais 43,5% são estudantes, 29% funcionários do CTA, 21,7% docentes e 5,8% não revelaram sua ocupação, conforme ilustra a Figura 2.

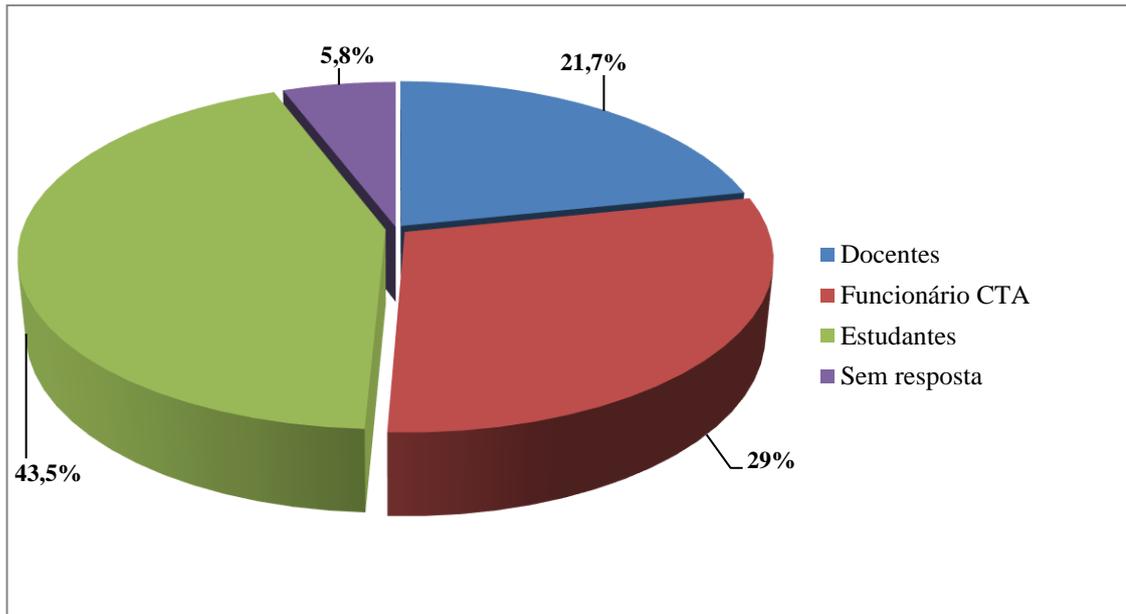


Figura 2 – Caracterização dos inquiridos em função da sua ocupação.

Da pesquisa participou maior percentagem de jovens (62,4%) entre docentes, funcionários e, obviamente, estudantes (36,2%), dos 18 aos 29 anos de idade. Em geral, a pesquisa envolveu jovens com idade abaixo de 40 anos, não obstante terem participado funcionários (10,1%) com idade acima de 40 anos.

Estes dados chamam-nos a atenção pela fidedignidade das informações colhidas entre os inquiridos, pois Moçambique é um país com maior percentagem de jovens, o que pode nos levar ao entendimento de que os resultados sejam representativos, apesar da variabilidade do campo perceptivo entre os indivíduos.

Um fato de realce é que a maior parte dos estudantes (31,9%) abrangidos pela pesquisa vive em residências coletivas e em condomínios, não obstante ter-se verificado 11,6% dos que vivem em residências individuais, em detrimento dos docentes e funcionários do CTA, conforme a figura 3.

Os resultados da pesquisa de Dadá *et al.* (2021), entre os indicadores utilizados para avaliar os conhecimentos dos estudantes, mostraram que mais de 60% deste grupo atribuiu importância aos mecanismos de transmissão da Covid-19 por via de contato com objetos ou superfícies contaminadas seguintes de contato com a boca, nariz ou olhos; gotículas de saliva e contato próximo com pessoas infectadas pelo vírus. Portanto, viver em residências coletivas e em condomínios leva a propensão à contaminação pela Covid-19, pois os contatos interpessoais são inevitáveis, levando à necessidade da observância escrupulosa das medidas básicas de contenção da propagação do vírus, dentre as quais o uso de máscaras.

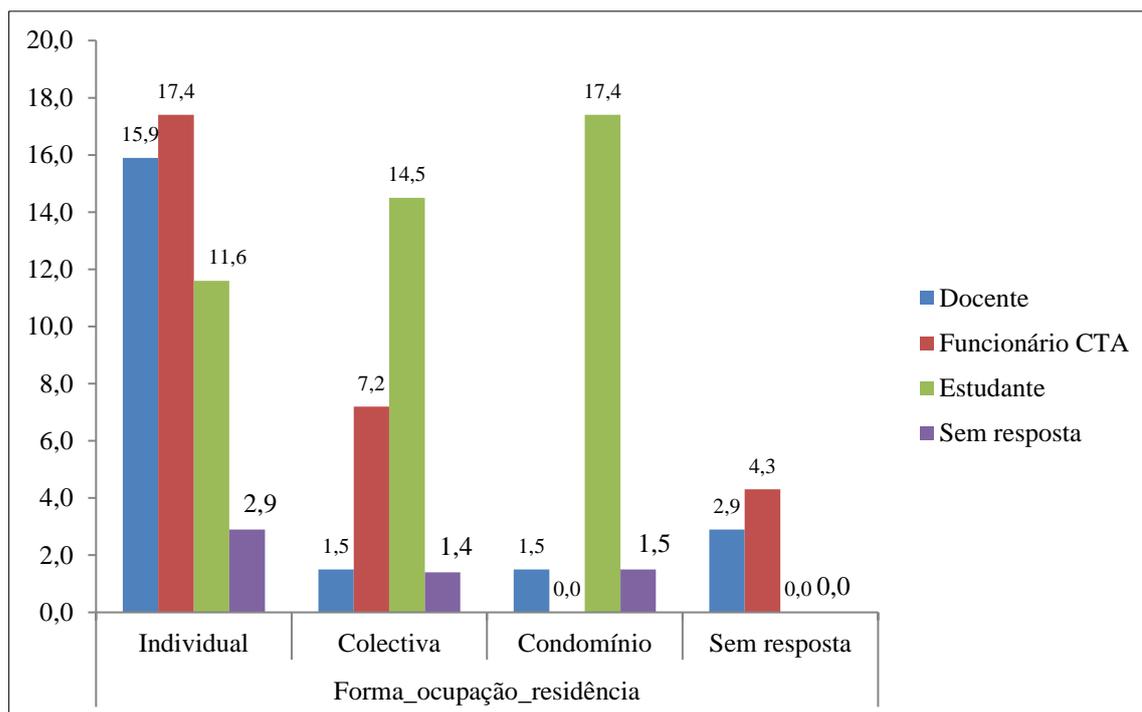


Figura 3 – Grupos inquiridos e a forma de ocupação das residências.

Sobre o uso da máscara

Quanto ao uso da máscara, quase todos os grupos inquiridos (docentes, CTA e estudantes) da Universidade Rovuma – Extensão do Niassa (Figura 4) afirmaram que usam máscaras por consciência própria sobre a Covid-19, porém há uma percentagem insignificante, embora não menosprezível, dos que usam máscaras por medo das autoridades que obrigam o seu uso e os que não sabem da utilidade desse meio preventivo.

A consciência manifestada pelos inquiridos insere-se no contexto das recomendações indicadas no artigo 4 do Decreto nº 50/2021 de 16 de julho⁹, o qual menciona prioritariamente o uso de máscara, dentre as outras medidas, como: lavagem frequente das mãos com água, sabão ou cinza; distanciamento interpessoal mínimo de 2 metros; etiqueta da tosse e não partilha de utensílios de uso pessoal. Todavia, esta última medida mostra-se inadequada para os grupos que vivem em condomínios e residências coletivas face à cultura de repasse dos bens e espaços de utilidade comum.

⁹ Republicado pelo Decreto nº 14/2022 de 20 de abril.

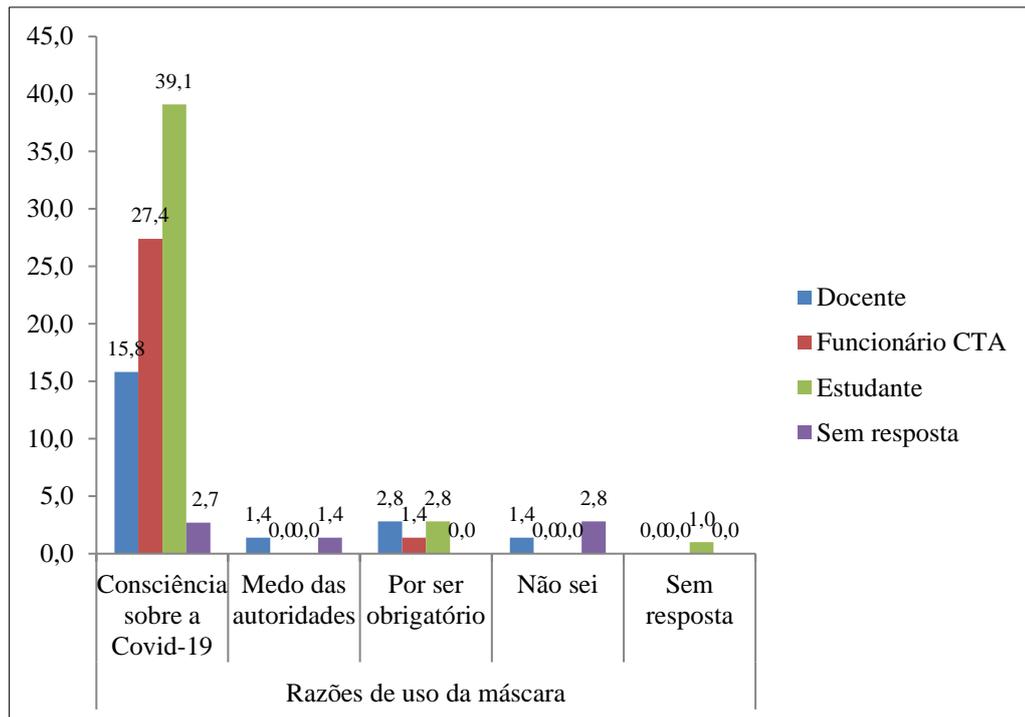


Figura 4 – Motivos de uso da máscara pela comunidade universitária inquirida.

Dos dois tipos de máscaras (de tecido e cirúrgica) colocados como opções de escolha, quase a metade (46,2%) dos inquiridos (docentes, CTA e estudantes) disseram optar pelas máscaras de tecido caseiras, com destaque para os estudantes (24,5%). As máscaras cirúrgicas também ganharam certa importância no seio dos estudantes (14,4%), CTA (11,6%) e docentes (8,7%). Um aspecto de realce é que a maioria dos docentes (8,7%) prefere máscaras cirúrgicas em detrimento das máscaras caseiras, optadas por 7,2% do mesmo grupo (Figura 5).

As máscaras são classificadas sob diferentes formas, em função da sua fabricação e utilidade. Araruna *et al.* (2021) reconhecem a existência de diversos tipos de máscaras ideais para o controle da Covid-19, entretanto consideram as máscaras cirúrgicas e as de proteção respiratória. Conforme os autores citados, as máscaras cirúrgicas são produzidas de diferentes materiais, obedecendo a um mínimo de duas camadas, das quais a primeira é de tecido não tecido (TNT) de uso hospitalar e a outra de material filtrante.

A opção pelas máscaras cirúrgicas por parte dos inquiridos corresponde à consciência da sua eficácia de proteção contra a Covid-19, embora Teixeira e Carvalho (2020) alertem que as máscaras de proteção respiratória da classe N95 tenham mostrado um maior desempenho em experiências laboratoriais do que as máscaras cirúrgicas. As diferenças no poder de aquisição dessas máscaras no mercado formal e informal determinam a opção de determinado tipo de máscaras em detrimento do outro. Para os grupos inquiridos, observou-se que uma percentagem relativamente maior (8,7%) de docentes opta pelas máscaras cirúrgicas, se comparados com os

funcionários do CTA e estudantes. Este último grupo (24,5%) prefere as máscaras de tecido de fabrico caseiro, dada a sua acessibilidade na aquisição, não obstante a sua eficácia seja questionável devido aos mecanismos da sua confecção, bem como o processo de conservação que passa por lavagem constante, podendo reduzir o poder de proteção, com realce para as que são confeccionadas por qualquer tecido e com única camada. A pesquisa de Szarpak *et al.* (2020), que alerta sobre os resultados de testes laboratoriais de máscaras de tecido e as cirúrgicas em um contexto de infecção viral entre profissionais de saúde, indicou que as primeiras não protegem tão bem quanto as outras. As máscaras de tecido mostraram menor eficácia (97%) de penetração de partículas do que as cirúrgicas, com 44% de penetração, e nesses testes verificou-se que a taxa de contaminação pelo vírus era maior em pessoas que utilizavam máscaras de tecido em detrimento daquelas que usavam máscaras cirúrgicas e das que não usavam nenhuma máscara.

Em todo caso, as máscaras de tecido de fabrico caseiro são massivamente recomendadas pelas autoridades sanitárias mundiais, pois, como argumentam Teixeira e Carvalho (2020), as máscaras de tecido constituem meios alternativos de contenção das infecções pela Covid-19, diante de uma maior demanda e elevados preços de aquisição associados à baixa capacidade de produção industrial, fato que levaria ao colapso dos serviços de saúde por falta de máscaras dos profissionais dessa área. Portanto, não apenas por serem de baixo custo de aquisição, as máscaras de tecido caseiras aliviam a competitividade da sua procura entre a comunidade e os profissionais dos serviços de saúde.

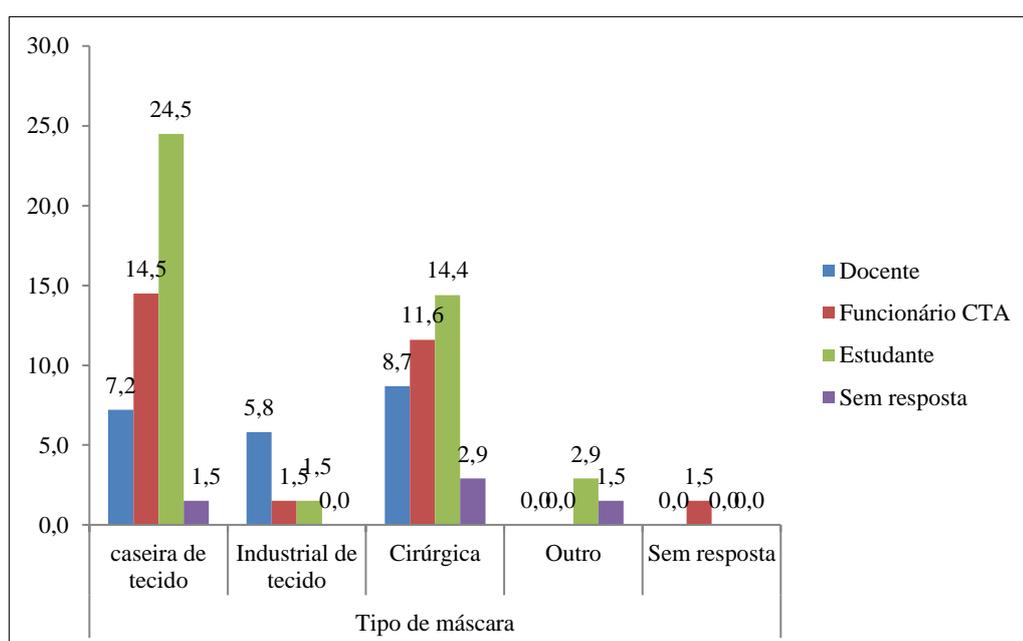


Figura5 – Tipos de máscaras utilizadas pelos inquiridos.

As máscaras de proteção contra a Covid-19 estão disponíveis em diversos locais, na Cidade de Lichinga, desde os locais formalmente autorizados para a venda de produtos de saúde (farmácias privadas) e outros (seio familiar, lojas e barracas), incluindo vendas ambulatórias nos mercados, passeios e nas vias de acesso.

Os nossos inquiridos adquirem as máscaras em todos os locais acima mencionados, porém realça-se que os estudantes (26,1%) as compram em locais sem licenciamento adequado para comercialização de produtos de saúde (barracas e vendedores ambulantes), e nesses locais vendem-se comumente as máscaras de tecido de fabrico caseiro. Uma parte dos estudantes (8,7%) optou por não responder, porém deduzimos que sejam os que adquirem as máscaras no seio familiar, pois essa opção não foi tida em consideração no inquérito. Uma parte dos funcionários do CTA (13%) também compra as máscaras em vendedores ambulantes, em detrimento dos docentes (7,2%), que adquirem-nas preferencialmente em farmácias (Figura 6).

A aquisição das máscaras pelos indivíduos varia em função do preço e da capacidade de compra entre os sujeitos, porém há que considerar que a massificação da venda desses materiais de proteção contra a Covid-19 está associada aos mecanismos de descongestionamentos das farmácias, pois, independentemente do local de aquisição, o preço das máscaras cirúrgicas varia em função da sua qualidade. O contrário acontece relativamente às máscaras de tecido, em que as de fabrico industrial, que também encontram-se em farmácias, estão com preço mais alto do que as de fabrico caseiro, que se adquirem inclusive no seio familiar, barracas, alfaiatarias, entre outros locais.

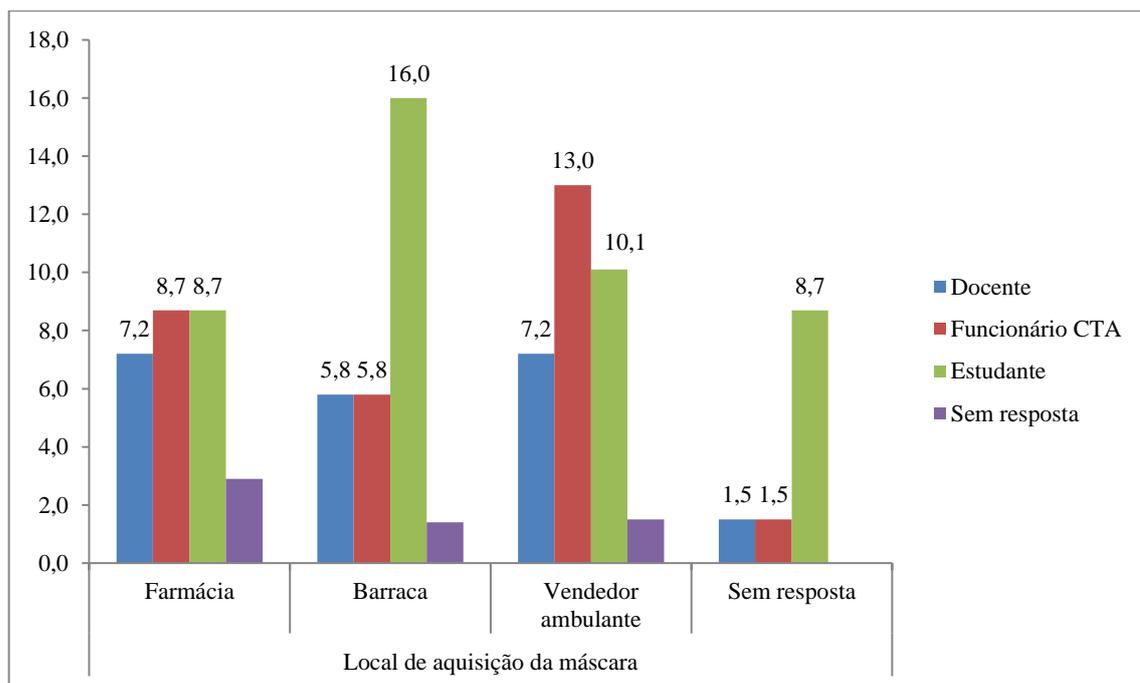


Figura 6 – Local de aquisição das máscaras.

A percepção do custo das máscaras é variável entre os participantes da pesquisa (Figura 7). Em geral, há a percepção da razoabilidade do custo de aquisição de todas as máscaras analisadas na pesquisa, com realce para as de tecido caseiras que, igualmente, destacam-se na faixa de baixo custo. As máscaras de tecido industriais também são tidas como de custo alto. A percepção de custo relativamente alto, tanto das máscaras cirúrgicas quanto as de tecido industriais, justifica-se por razões de rigor na sua confecção, pois obedecem aos padrões emanados pelas entidades de saúde, em detrimento das outras caseiras.

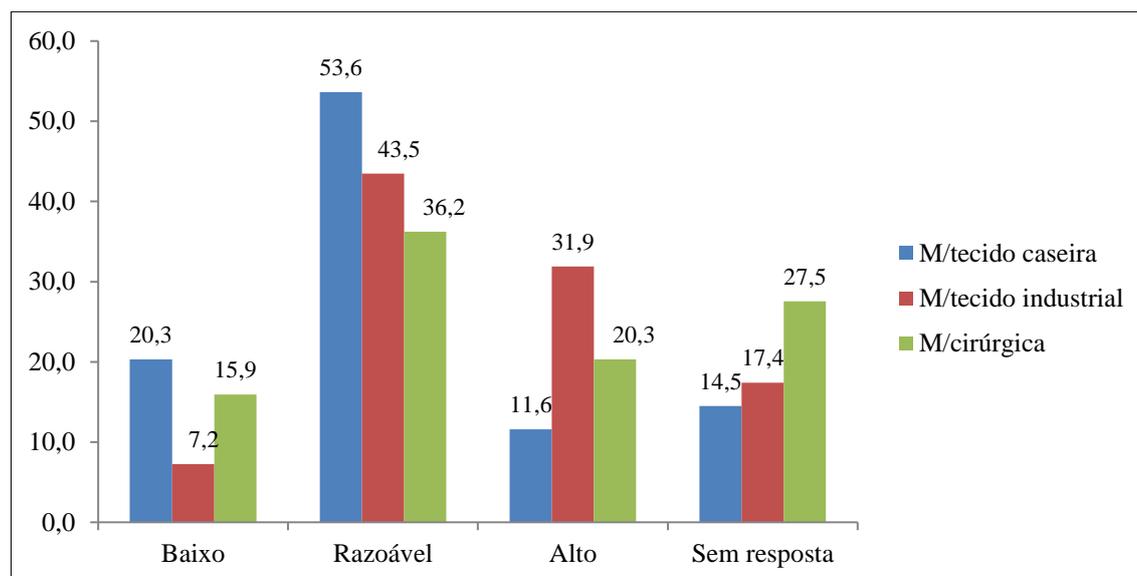


Figura 7 – Percepção do custo das máscaras pelos inquiridos

Conforto das máscaras

O conforto de uso das máscaras poderia estar associado ao seu efeito protetor, pois, como referem Silva *et al.* (2020), elas atuam como barreiras físicas, diminuindo a exposição e o risco de transmissão da Covid-19 através dos fatores como: bloqueio da transmissão das gotículas, ajuste adequado e menor vazamento de ar, bem como a aderência ao uso e descarte da mesma.

A percepção de conforto das máscaras, nos grupos inquiridos (Figura 8), está relacionada ao custo de aquisição, pois as máscaras de tecido (industriais e caseiras) lideram as estatísticas entre os inquiridos, variando entre a apreciação de “razoável” a “bom”, com destaque para as máscaras caseiras (69,5%). Portanto, pode-se aferir que a percepção de conforto é inversamente proporcional à eficácia das máscaras, pois enquanto as máscaras cirúrgicas são mais eficazes que as de tecido de fabrico caseiro, os inquiridos utilizam essas últimas por serem mais acessíveis no preço e na forma da sua aquisição ou produção. É possível que essa percepção seja majoritariamente dos estudantes e funcionários do CTA, levando em

conta que afirmaram que utilizam frequentemente as máscaras de tecido caseiras. Apesar da eficácia das máscaras cirúrgicas comparativamente às máscaras de tecido, na pesquisa de Dadá *et al.* (2021), verificou-se que os estudantes de medicina consideram as máscaras N95 como as mais eficazes aos profissionais da saúde na proteção contra a Covid-19. Enquanto as máscaras N95 são de proteção individual, as cirúrgicas são de categoria inferior [*grifo nosso*], indicadas para os profissionais da saúde que trabalham com doentes a menos de 1 metro de distância.

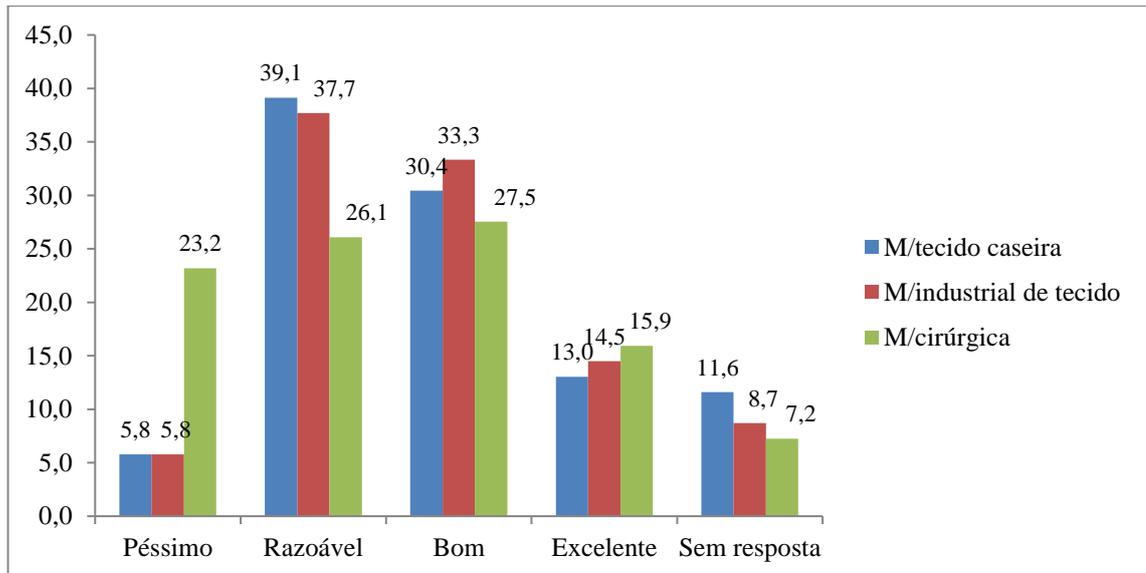


Figura 8 – Percepção de conforto das máscaras pelos inquiridos

A vida útil de uma máscara depende do tipo e material utilizado para a sua confecção. As máscaras cirúrgicas e as de proteção individual (N95) têm um tempo de vida útil relativamente reduzido em relação às de tecido (industriais e caseiras), pois, embora haja poucas evidências científicas (NETO e FREITAS, 2020; SILVA *et al.*, 2020), elas oferecem a possibilidade de reuso mediante a higienização por lavagem com água e sabão (vide a figura 10) ou quando forem confeccionadas com 2-3 camadas de tecido de algodão (SILVA *et al.* 2020). Contudo, Peres, Tomé e Santos (2020, p. 586) referem que as máscaras/respiradores estão projetados para 8 horas de utilização ininterrupta, porém a prática recomenda a sua utilização por 4-6 horas. Os mesmos autores recomendam a substituição das máscaras/respiradores se estes estiverem danificados, úmidos, visivelmente contaminados ou em caso de estes dificultarem a respiração. Na mesma discussão, Neto e Freitas (2020), contrariamente ao posicionamento dos autores anteriormente citados, consideram uma desvantagem importante o reduzido tempo de efetividade, que é de aproximadamente 4 horas devido à absorção de umidade. Em decorrência disso, os autores aconselham o uso de papel

toalha, que deve ser ajustado à boca no interior da máscara, devendo ser trocado de 30 em 30 minutos ou quando se mostre desconfortável.

Neste estudo verificou-se que mais da metade dos participantes (73,8%) utiliza a máscara cirúrgica (descartável) por um período mínimo de 4 horas, comparativamente aos que usam a máscara por até 4 horas (Figura 9). Os funcionários do CTA lideram estas estatísticas, seguidos dos estudantes e docentes. Esta situação sugere-nos o entendimento de maior exposição¹⁰ ao risco de contaminação e disseminação do vírus entre a comunidade acadêmica, pois há inobservância do período de uso da mesma máscara descartável, possivelmente associada a fatores como o custo de aquisição, a prática de lavagem dessas máscaras descartáveis, bem como a percepção de que por se tratar de material individual, poderia ser utilizado até danificar-se.

Da mesma forma que Szarpak *et al.* (2020) constataram haver muita gente, em regiões seriamente afetadas pela pandemia, que reutiliza as máscaras descartáveis, chamam a atenção quanto às máscaras de tecido, pois as suas propriedades físicas, a reutilização, a frequência e a eficácia da limpeza, bem como a elevada capacidade de retenção da umidade, são fatores que aumentam o potencial de risco de infecção devido à capacidade de sobrevivência do vírus nas superfícies dos tecidos.

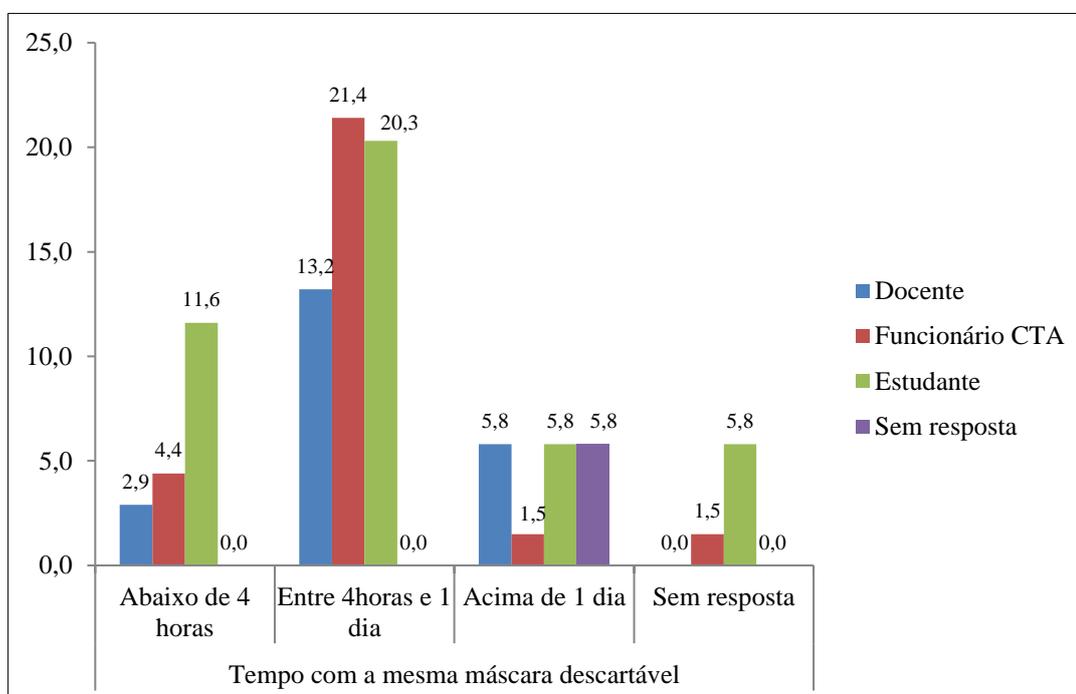


Figura 9 – Tempo de uso da “mesma” máscara cirúrgica (descartável) pelos inquiridos.

¹⁰ O contato permanente com a superfície exterior da máscara, para reajuste ao nariz e à boca, sem observar as regras de higienização das mãos, associado à vida em espaços compartilhados (condomínios e casas coletivas), configuram práticas de exposição à contaminação pela Covid-19.

A percepção da inutilidade das máscaras pelos grupos inquiridos varia em função do tipo de máscara e tem uma relação direta com a capacidade de aquisição das máscaras comerciais. Para a maioria dos estudantes (17,3%), as máscaras só são inúteis quando estão sujas, talvez pelo fato de eles optarem por usar máscaras de tecido caseiras face a sua acessibilidade de aquisição e possibilidade de reuso por meio da lavagem. Os 16% dos estudantes, à semelhança da maioria dos funcionários do CTA (13,1%), que percebem a inutilidade da máscara quando estiver rasgada, possivelmente se relacionem com a reduzida vida útil (máscaras descartáveis) ou a persistência de uso da mesma máscara por longo período, bem como submetê-la à lavagem (tanto a descartável como a de tecido), como ilustram os resultados da figura 10. Um outro aspecto que pode contribuir para a inutilidade das máscaras descartáveis é a fragilidade dos elásticos de fixação nas orelhas. Por isso, Neto e Freitas (2020) aconselham o procedimento cuidadoso na remoção da máscara e evitar tocar na sua superfície externa, ou se isso acontecer, aconselha-se a lavagem das mãos.

A maioria dos docentes também só descarta a máscara quando esta estiver suja, o que pode estar relacionado ao tempo que levam com a mesma máscara, conforme discutido anteriormente.

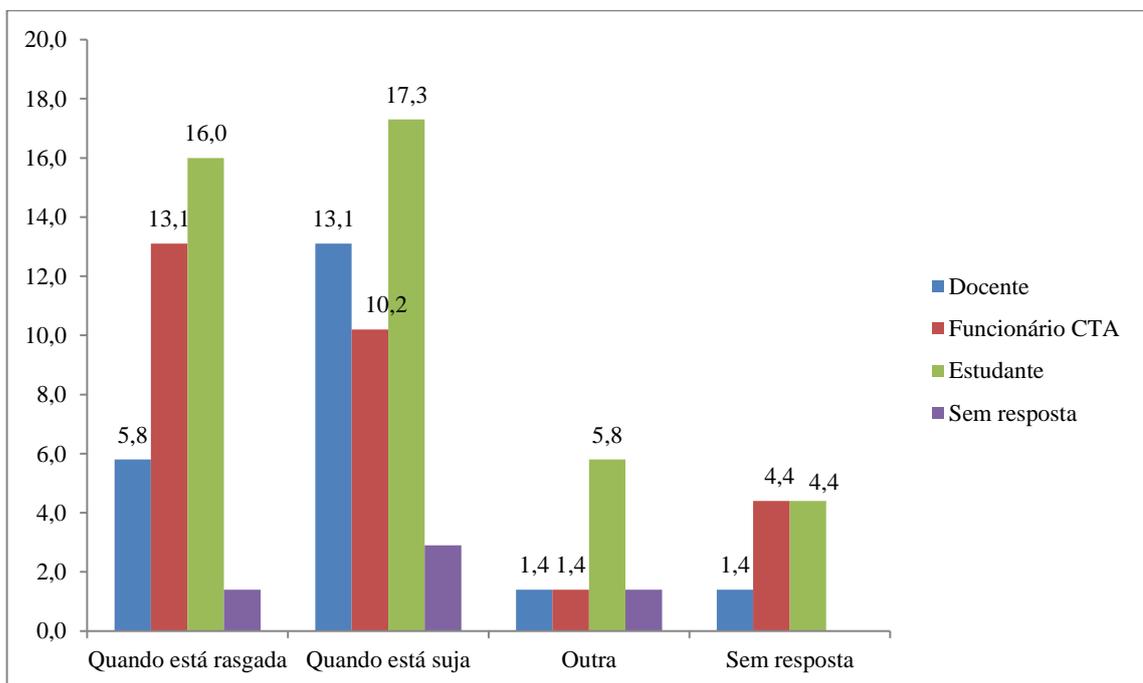


Figura 10 – Percepção da inutilidade da máscara

Atendendo que a maioria (71%) dos inquiridos prefere lavar as máscaras (Figura 11), Neto e Freitas (2020, p.5) recomendam:

[...] as máscaras cirúrgicas e as de TNT, em decorrência do material pouco resistente, o recomendado é o descarte, que precisa ser feito em uma lixeira

fechada e, em seguida, o usuário deve limpar as mãos com álcool 70% ou água e sabão... As máscaras de tecido, deve-se realizar a lavagem (evitar mais que 30 vezes), separadamente de outras roupas, com água corrente e sabão neutro...e logo após, enxaguar para remover qualquer resíduo, esperar secar, passar com ferro quente e guardar em um recipiente fechado.

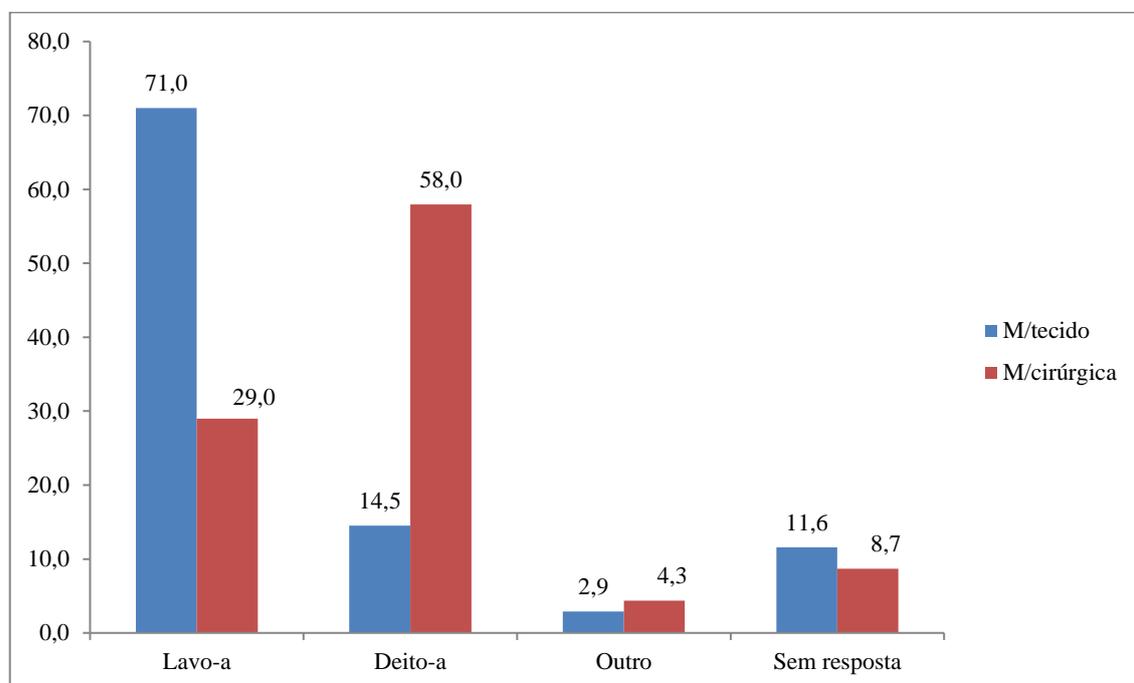


Figura 11 – Tratamento da máscara suja, em função do tipo

Descarte final das máscaras

“As máscaras de proteção facial ... o seu descarte incorreto leva a danos ambientais”
(FALUME; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, 2022).

Após a sua utilização, as máscaras devem ser acondicionadas em lugares apropriados, de modo a merecerem uma adequada destinação final. As máscaras são confeccionadas por materiais cujo tratamento final merece atenção especial, sob o risco de disseminar o vírus pela comunidade universitária, bem como levar à poluição ambiental. Verificou-se que quase a totalidade dos inquiridos depositam as máscaras usadas em locais como lixeiras do Conselho Municipal e lixeiras caseiras¹¹, não obstante ter-se verificado que 4,4% de funcionários do CTA depositam as máscaras na lixeira da Universidade e 7,3% destes queimam-nas (Figura 12).

Esses resultados não são em todo satisfatórios, pois as lixeiras caseiras geralmente são a céu aberto e raramente observam as normas de proteção sanitária. Por isso, pode-se assumir a possibilidade de essas máscaras colocarem-se a céu aberto, podendo colocar em risco de infecção as superfícies por onde essas máscaras sobrevoarem. Mesmo no caso dos contentores

¹¹ Analogamente, os resultados de Falume e Ramírez-Sánchez (2022) indicaram que mais que a metade dos cidadãos dos 3 bairros da sua pesquisa descartam as máscaras no chão.

de depósito de resíduos do Conselho Municipal, há pessoas que não colocam os resíduos ou os materiais (máscaras) usados corretamente nos contentores, depositam-nos no chão, podendo perigar a saúde dos funcionários municipais e de todos que acorrem a esses locais. Colocam em risco de contaminação, também, a população que se dedica à recolha e reciclagem de materiais descartados.

Estes resultados evidenciam o fato de os participantes da pesquisa não observarem o tempo recomendado de permanência com a mesma máscara, sendo esta de tecido ou descartável, pois, se considerarmos que o funcionário do CTA permanece 8 horas/dia no local de trabalho (Campus Universitário), seria lógico que, observando o tempo máximo de 4 horas com a mesma máscara, descartasse esses materiais, preferencialmente nas lixeiras do Campus Universitário da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

A pesquisa de Falume e Ramírez-Sánchez (2022), desenvolvida em três bairros do Município de Pemba, verificou a falta de gestão de máscaras em pleno período de pandemia, pois todos os entrevistados afirmaram terem visto, sempre, as máscaras no chão, em todos os bairros abrangidos pela pesquisa. Mais adiante, os seus resultados ilustraram que 70% dos entrevistados jogam as máscaras no chão, em detrimento de depósitos de lixo e em saco plástico.

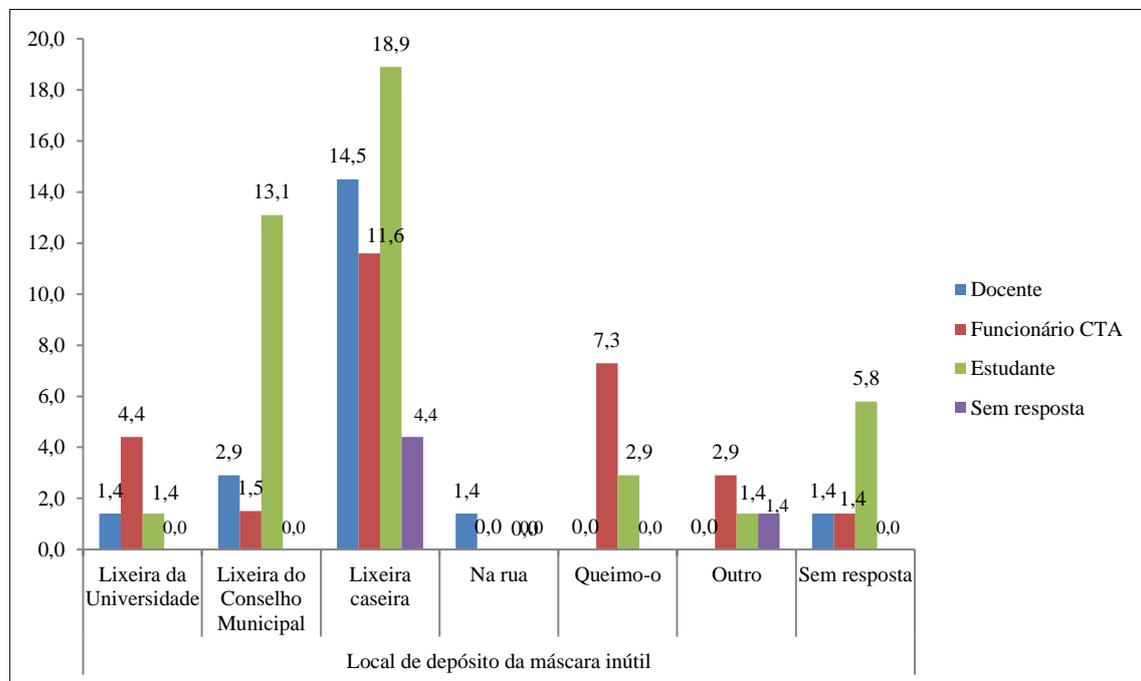


Figura 12 – Local de depósito da máscara pelos inquiridos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as máscaras classificam-se de diferentes formas, contudo é consensual a existência de máscaras cirúrgicas, de proteção facial N95 e as máscaras de tecido, além das máscaras tridimensionais (3D). Esta pesquisa avaliou o uso das máscaras cirúrgicas e de tecido (industriais e caseiras) pela comunidade universitária da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

A escolha do tipo de máscara pela comunidade universitária varia de acordo com a função, ou seja, se é docente, funcionário do CTA ou estudante. Enquanto os docentes e uma parte dos funcionários do CTA adquirem as máscaras cirúrgicas, a outra parte dos funcionários e estudantes escolhem as máscaras caseiras devido à sua acessibilidade na sua aquisição e a possibilidade da sua reutilização, além da consciência expressa quanto ao perigo da Covid-19.

Quanto ao descarte final das máscaras conclui-se que a comunidade universitária não utiliza preferencialmente as lixeiras do Campus Universitário, optando por depositar em lixeiras caseiras e do Conselho Municipal, havendo, no entanto, a necessidade da observância do tempo máximo com a mesma máscara, bem como o tratamento adequado das máscaras de modo a reduzir a proliferação do vírus por diferentes superfícies e também a redução da capacidade de escoamento das águas pluviais pelas valas de drenagem, para onde as máscaras possam ser arrastadas.

Os resultados desta pesquisa não são conclusivos e nem generalizáveis, porém constituem um indicativo da percepção dos grupos abrangidos acerca do uso das máscaras nestes tempos de pandemia da Covid-19. Deste modo, sugere-se que, com base nestes resultados e possíveis imperfeições no seu tratamento, surjam mais pesquisas científicas que envolvam maior número de docentes, funcionário do CTA e estudantes.

Reitera-se que as discussões levantadas neste artigo científico não têm efeitos clínicos diretos, portanto, tendo-se focado no campo perceptivo das pessoas em perspectiva interdisciplinar, podem constituir matérias de aprofundamento por especialistas da área da saúde.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Fernanda Olivera S.; MORAES, Maria Beatriz Coutinho; ARARUNA, Felipe Bastos; ARAÚJO LUZ, Tássio Rômulo S.; SEREJO, Ana Paula Muniz; AMARAL, Flavia Maria Mendonça; COUTINHO, Denise Fernandes. Máscaras de tecido na prevenção da COVID-19: expectativa ou realidade? **Revista de Saúde Coletiva da UEFs**. v. 11, n. 1, p. e5929, 2021. DOI: 10.13102/rsdauefs.v11i1.5929. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/saudecoletiva/article/view/5929>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Persona, 1977.

DADÁ, Abdul Habib Mahomed; DADÁ, Mahomed Sidique Abdul Cadar; SALLÉ, Sheila Norberto; DADÁ, Zulaikhah Mahomed Sidique; SACARLAL, Jahit. **Conhecimentos, atitudes e práticas dos estudantes de medicina da Universidade Eduardo Mondlane sobre Covid-19**. Maputo, 1.ed., 2021.

DENG, Wei; SUN, Yajun; YAO, Xiaoxue; SUBRAMANIAN, Karpagam; LING, Chen, WANG, Hongbo; CHOPRA, Shauhrat S.; BIN XU, Ben; WANG, Jie-Xin; CHEN, Jian-Feng; WANG, Dan; AMANCIO, Honeyfer; PRAMANA, Stevin; YE, Ruquan; WANG, Steven. Masks for Covid-19. **Advanced Science**, v. 9, n. 3, 2021.

DICIONÁRIO MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Edição de bolso. Angola: Escolar Editora, s/d.

FALUME, Abede Cade; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Miguel, Yssrael. Descarte incorrecto de máscaras em tempo de pandemia de Covid-19. **RECIMA 21- Revista Científica Multidisciplinar**. s/1, v. 3, n. 3, 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8.ed. Rio de Janeiro- São Paulo: Record, 2004.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2020)]. **Decreto Presidencial n. 11/2020**: Declara o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública em todo o território nacional. Maputo, I Série n. 61, 30 de Março de 2020.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2021)]. **Decreto n. 50/2021**: revê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da Covid-19, enquanto durar a situação de Calamidade Pública, e revoga o Decreto n. 42/2021, de 24 de Junho. Maputo, I Série n. 136, 16 de Julho de 2021.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2022)]. **Decreto n. 14/2021**: Declara Emergência de Saúde Pública, no contexto das medidas para a contenção da propagação da pandemia da Covid-19. Maputo, I Série n. 75, 20 de Abril de 2022.

NETO, Antonio Rosa de; FREITAS, Daniela Reis Joaquim de. Utilização de máscaras: indicações de uso e manejo durante a pandemia da Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72867>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Folha informativa sobre Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PERES, David; BOLÉO-TOMÉ, José Pedro; SANTOS, Gilda. Proteção Facial e Respiratória: Perspetivas Atuais no Contexto da Pandemia por COVID-19. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**, p.583-592, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.10/2421>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Raquel Souza Miranda; ROCHA, Luciana Barros Almeida; HUANG, Virgínia Pereira; SANTOS, Ana Katarina da Silva; IMOTO, Aline Mizusaki; SILVA, Vinicius

Maldaner. Uso de máscara de tecido pela população na contenção da disseminação da COVID-19: scoping review. **Comunicação Ciências Saúde**, v. 31, p. 162-183, 2020.

SZARPAK, Lukasz; SMEREKA, Jacek; FILIPIAK, Krzysztof; LADNY, Jerzy R.; JAGUSZEWSKI, Milosz. Cloth masks versus medical masks for COVID-19 protection. **Cardiology Journal**, v. 27, n. 2, p. 218-219, 2020.

TEIXEIRA, Lara Azevedo; CARVALHO, Wellington Roberto Gomes de. As máscaras faciais podem proteger contra a COVID-19? **InterAmerican Journal of Medicine and Health**, v. 3, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao CIBS-INS, ao Serviço Provincial de Assuntos Sociais do Niassa e à comunidade universitária (docentes, funcionários do CTA e estudantes) da UniRovuma – Extensão de Niassa pela flexibilidade na correspondência desta pesquisa. Os agradecimentos estendem-se especialmente aos estudantes-membros do GEAPAS (Grupo de Estudos em Avaliação da Percepção Ambiental e Social): Adina Manjate, Amina Magaia, Joana Cebola, Plácido Miguel e Gildo Junqueiro.

MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES NA GESTÃO DA RESERVA ESPECIAL DO NIASSA

NHACHUNGUE, Francisco Gonçalves¹.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-368>

RESUMO

A participação das comunidades locais em ações de gestão das áreas de conservação constitui fator determinante para o sucesso dos objetivos almejados. Este artigo procura perceber os mecanismos adotados na Reserva Especial do Niassa visando à participação comunitária no processo de gestão dos recursos naturais, no distrito de Mecula. E, especificamente: i) caracterizar os mecanismos de participação comunitária na gestão de recursos naturais em áreas de conservação da biodiversidade; ii) descrever os conhecimentos das comunidades locais sobre os mecanismos da sua participação na gestão dos recursos naturais e; iii) sugerir medidas de garantia do desempenho dos mecanismos de participação das comunidades locais. Os resultados mostram que as comunidades participam na gestão através da sua inserção em comitês locais de gestão dos recursos naturais. E conclui-se que o funcionamento desses órgãos comunitários enfrenta enormes desafios para a sua eficiência e eficácia.

Palavras-chave: Mecanismos. Participação. Comunidades.

ABSTRACT

The participation of local communities in management actions in conservation areas is a determining factor for the success of the desired objectives. This article seeks to understand the mechanisms adopted in the Niassa Special Reserve with a view to community participation in the process of managing natural resources in the district of Mecula, and, specifically: i) characterize the mechanisms of community participation in the management of natural resources in biodiversity conservation areas; ii) describe the knowledge of local communities about the mechanisms of their participation in the management of natural resources and; iii) suggest measures to guarantee the performance of local community participation mechanisms. The results show that communities participate in management through their participation in local committees for the management of natural resources. And it is concluded that the functioning of these community bodies faces enormous challenges for their efficiency and effectiveness.

Keywords: Mechanisms. Participation. Communities.

¹ Doutor em Energia e Meio Ambiente-Área de concentração de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Docente no Departamento de Geociências- Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Coordenador do GEAPAS (Grupo de Estudos em Avaliação da Percepção Ambiental e Social) fnhachungue@unirovuma.ac.mz

A meta acordada pelos governos do mundo em 2002, “atingir até 2010 uma redução significativa da taxa atual de perda de biodiversidade em níveis global, regional e nacional como uma contribuição para a diminuição da pobreza e para o benefício de toda a vida na Terra”, não foi alcançada.
(SCDB, 2010).

INTRODUÇÃO

A Reserva Nacional do Niassa mudou de categoria para a Reserva Especial, através do Decreto nº 42/2020 de 16 de junho, que revoga o Decreto nº 81/99 de 16 de novembro.

Nas suas mais diversas abordagens, a participação das comunidades na gestão das áreas de conservação da biodiversidade revela-se importante na garantia da realização das suas expectativas e aspirações de desenvolvimento. A ênfase da participação consiste em permitir que as pessoas se expressem das mais diversas formas no processo de desenvolvimento em tomada de decisões, tanto no conhecimento quanto no acesso aos recursos e outros benefícios provenientes desse processo (LOBO,s/d.). A participação significa que as pessoas que vivem juntas em comunidade, de forma coesa e organizada, planifiquem e executem atividades quotidianas de desenvolvimento com base em recursos locais e, de igual modo, assumam a responsabilidade pelas suas próprias decisões.

A motivação para esta pesquisa assenta-se no pressuposto de que o estímulo à participação comunitária local na tomada de decisões que influenciem as suas vidas hoje, com efeitos no futuro, constitui fator importante para reduzir os efeitos dos conflitos socioambientais decorrentes da coexistência entre as comunidades locais e a vida selvagem.

Nas localidades de Mussoma e Mecula-Sede é recorrente a informação sobre os ataques a pessoas por animais bravios que, na procura de alimentos e fontes de água, acabam invadindo as áreas habitacionais. Dentre as mais diversas formas de autodefesa e proteção dos seus campos agrícolas, as comunidades recorrem a técnicas de armadilhas aos animais, mostrando-se como estratégias inapropriadas para a vida selvagem e comprometendo os esforços de conservação.

Por outro lado, assumindo que a alínea c) do artigo 10 da Resolução nº 2/94 de 24 de agosto recomenda “proteger e encorajar o uso habitual dos recursos biológicos em conformidade com as práticas culturais tradicionais que sejam compatíveis com as exigências da conservação e da utilização sustentável”, a criação de comitês de gestão dos recursos naturais é um dos mecanismos essenciais adotados pelas autoridades administrativas e gestoras da Reserva.

O tema enquadra-se na linha de pesquisa e extensão nº 4: “estudos de percepção ambiental e social” do Grupo de Estudos em Avaliação da Percepção Ambiental e Social (GEAPAS)², do Departamento de Geociências da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

A pesquisa traz algumas reflexões sobre os mecanismos de participação das comunidades locais em processos de conservação da biodiversidade, com enfoque para os comitês de gestão de recursos naturais criados em Mussoma e Mecula-Sede.

A presente pesquisa foi realizada em 2019 nas localidades de Mussoma, Mecula-Sede e Mbatamila, envolvendo as autoridades locais em cada um dos pontos, com os objetivos que a seguir se apresentam.

OBJETIVOS

A pesquisa objetivou perceber os mecanismos adotados na Reserva Especial do Niassa visando à participação comunitária no processo de gestão dos recursos naturais, no distrito de Mecula. Este distrito é integralmente ocupado pela Reserva e alberga a máquina administrativa daquela área de conservação. Especificamente a pesquisa consistiu em: i) caracterizar os mecanismos de participação comunitária na gestão de recursos naturais em áreas de conservação da biodiversidade; ii) descrever os conhecimentos das comunidades locais sobre os mecanismos da sua participação na gestão dos recursos naturais e; iii) sugerir medidas de garantia do desempenho dos mecanismos de participação das comunidades locais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico discute os conceitos fundamentais do tema, os objetivos e mecanismos da participação comunitária e a composição dos órgãos de gestão comunitária dos recursos naturais em áreas de conservação da biodiversidade.

A palavra participação provém do latim *participatio* (ABBAGNANO, 2007), que significa dar parte a, avisar, comunicar, ter ou tomar parte, ter natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo. A participação é o ato ou efeito de participar, aviso, parte, comunicação (DICIONÁRIO MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA, n.d.).

Para Paul (1987), a participação comunitária é um processo ativo através do qual grupo de beneficiários influenciam a direção e execução de um projecto de desenvolvimento visando a melhorar seu bem-estar em termos de renda, crescimento pessoal, autoconfiança ou outros valores que eles apreciam.

¹ O GEAPAS foi criado em maio do ano 2021 e é constituído por docentes, estudantes e outros pesquisadores da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa e das suas congêneres.

O termo participação é polissêmico e, por isso, aplicável em diferentes contextos. O contexto reproduzido neste trabalho considera participação o envolvimento das pessoas beneficiárias de determinadas ações conservacionistas, na qualidade de atores imprescindíveis em toda a cadeia de desenvolvimento do processo de conservação, como arguem Craig e Mayo (1995) ao olhar para a participação e capacitação da comunidade como uma estratégia promotora de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas, igualdade de oportunidades e justiça social.

A participação comunitária ocorre quando as pessoas agem em conjunto e decidem sobre questões que podem ser melhor resolvidas em grupos, de modo a criar confiança, compromisso, aprendizagem e partilha de custos (PAUL, 1987; CRAIG e MAYO, 1995).

A participação das comunidades visa ao alcance de certos objetivos, entre os que se apresentam a seguir.

1.1 Objetivos da participação comunitária

De acordo com Paul (1987), a participação comunitária deve ser vista como um processo e não resultado, pelo que deve observar alguns dos seguintes objetivos:

- i) Empoderar as comunidades locais: olhar para o desenvolvimento como uma repartição equitativa do poder e elevação do nível de consciência política das pessoas, como foco aos grupos desfavorecidos. Um projeto de desenvolvimento deve ser visto como meio de capacitar as pessoas para que elas possam iniciar ações por conta própria e, assim, influenciar os processos e resultados do desenvolvimento.
- ii) Capacitar os beneficiários em relação ao projeto: a capacitação das comunidades locais habilita-as a desempenhar um papel ativo no compartilhamento das tarefas, responsabilidades operacionais, monitoramento e garantia da sustentabilidade do projeto associada a possibilidades de aumento de financiamentos, face ao crescente número de beneficiários envolvidos.
- iii) Aumentar a eficácia do projeto: a participação comunitária melhora a eficácia do projeto na medida em que os beneficiários envolvidos contribuem para o desenho, implementação e correspondência dos serviços do projeto.
- iv) Garantir a partilha dos custos do projeto: a partilha dos custos do projeto entre os beneficiários pode efetivar-se através de trabalho, dinheiro ou comprometimento coletivo da manutenção do projeto.
- v) Melhorar a eficiência do projeto: a participação comunitária permite a celebração de acordos de cooperação e interação entre os beneficiários e entre eles com as agências/organizações

implementadoras do projeto, de tal forma que se reduzam atrasos na prestação dos serviços com efeitos na minimização dos custos gerais do projeto.

Dentre os princípios estabelecidos na Declaração do Rio de Janeiro, em junho de 1992, consta que:

Os povos indígenas e suas comunidades locais desempenham um papel fundamental na ordenação do meio ambiente e no desenvolvimento devido a seus conhecimentos e práticas tradicionais. Os Estados deveriam reconhecer e prestar o apoio devido a sua identidade, cultura e interesses e velar pelos que participarão efetivamente na obtenção do desenvolvimento sustentável (DECLARAÇÃO DO RIO SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, Princípio nº 22, 1992).

Assim, além dos objetivos acima arrolados e cumprindo com esse Princípio, o estudo de Li (2006) sugere que a participação das comunidades locais na tomada de decisões garante a distribuição justa e equitativa dos benefícios, no caso de turismo, mas observou também que a provisão dos direitos de propriedade dos recursos, o estágio de desenvolvimento do turismo e as restrições culturais são fatores que se mostram importantes em processos de desenvolvimento que envolvam comunidades.

Num contexto mais voltado à conservação da biodiversidade, Kotsakis (2009) relembra que as questões de reconhecimento do papel das comunidades locais, como parceiros cruciais na gestão ambiental, através do seu conhecimento ecológico significativo, remontam de algum tempo atrás, fato que leva à consideração do seu envolvimento efetivo, de modo a promover a conservação e uso sustentável da biodiversidade. Existem diferentes mecanismos de participação das comunidades locais em processos de conservação da biodiversidade e gestão dos recursos naturais. De acordo com o Secretariado da Convenção sobre a Diversidade Biológica (2010, p.87),

Não podemos continuar a ver a perda contínua de biodiversidade como uma questão separada das preocupações centrais da sociedade: combater a pobreza, melhorar a saúde, a prosperidade e a segurança das gerações presentes e futuras, e lidar com as mudanças climáticas.

Face a esse posicionamento, vários têm sido os mecanismos que os Estados implementam para a superação dos fracassos da meta da conservação da biodiversidade estabelecida até 2010 que passam, necessariamente pela conjugação de sinergias ao nível local, nacional e global. O artigo 30 da Lei nº 20/97 de 1 de outubro – Lei do Ambiente – recomenda a participação das comunidades locais, de modo a garantir a utilização adequada dos seus conhecimentos e recursos humanos na gestão dos recursos nas áreas de conservação.

1.2 Mecanismos de participação

Existe uma variedade de mecanismos para reduzir a perda da biodiversidade, entre os quais o envolvimento das comunidades locais ocupa um lugar de destaque. Beale *et al.* (2013) elencam alguns fatores de insucesso nas áreas de conservação da biodiversidade na África, entre os quais: as relações públicas ruins, falta de zonas de amortecimento de uso do solo compatível, falhas na conservação dos corredores migratórios e de dispersão, proteção inadequada das bacias hidrográficas, legislação inadequada, planejamento rodoviário inadequado e interação profissional-ciência inadequada.

Calfucura (2018) reconhece a pertinência da harmonia das estratégias de atuação das diferentes organizações formais e informais, na definição de quem controla os recursos, quem os gerencia, como se resolvem os conflitos locais e como tem sido a partilha dos custos e benefícios da conservação nessas áreas. Nessas estratégias, é importante i) a integração dos objetivos de conservação e subsistência; ii) fornecer benefícios econômicos e de desenvolvimento em troca da conservação e; iii) proporcionar às comunidades locais o controle sobre seus recursos naturais. O nº 3 do artigo 31 da Lei 10/99 de 12 de julho recomenda que a gestão deve assegurar a participação das comunidades locais na exploração dos recursos florestais e faunísticos e nos benefícios gerados pela sua utilização. Portanto, a legislação moçambicana do ambiente, de florestas e fauna bravia e demais leis recomenda a participação comunitária através de órgãos designados por Conselhos de gestão de recursos naturais.

1.3 Conselhos locais de gestão participativa

Os Conselhos Locais de Gestão Participativa (COGEPs) foram criados pela Lei nº 10/99 de 12 de julho, que cria os Conselhos Locais de Gestão de Recursos, constituídos por representantes das comunidades locais, do setor privado, das associações e das autoridades locais do Estado, com o papel de garantir a proteção, conservação e promoção do uso sustentável dos recursos florestais e faunísticos (artigo 31).

Os COGEPs³ envolvem pessoas coletivas de direito privado, com personalidade jurídica própria e independentes da dos seus associados (artigo 96 do Decreto nº 12/2002 de 6 de junho), portanto os COGEPs são órgãos consultivos da Administração da Área de Conservação (artigo 46 do Decreto nº 89/2017 de 29 de dezembro).

² Também chamados por Conselhos Locais de Gestão dos recursos florestais e faunísticos.

O Decreto nº 12/2002 de 6 de junho regulamenta o funcionamento dos Conselhos de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos. No seu artigo 95, o mesmo Decreto apresenta a constituição dos conselhos de gestão, a saber: representantes das comunidades locais, pessoas singulares ou coletivas com atividades ligadas aos recursos florestais e faunísticos, associações ou organizações não governamentais ligadas aos recursos florestais e faunísticos ou ao desenvolvimento comunitário local e o Estado (artigo 46 do Decreto nº 89/2017 de 29 de dezembro).

Os COGEPs zelam pelos procedimentos sobre os pedidos de exploração dos recursos florestais e faunísticos, o desenvolvimento de ações para que a exploração sustentável dos recursos florestais e faunísticos contribua para a elevação do nível de vida dos membros das comunidades locais, entre outras atribuições, conforme o artigo 97 do Decreto ora citado.

1.4 Composição dos COGEPs na Reserva Especial do Niassa

De acordo com o artigo 46 do Decreto nº 89/2017 de 29 de dezembro e com o Diploma Ministerial nº 151/2021 de 2 de dezembro, os Conselhos de Gestão Participativa dos recursos florestais e faunísticos têm a seguinte composição: Administrador da Reserva; Administradores dos Distritos de Sanga, Mavago, Muembe, Majune, Marrupa, Mecula, Mueda, Montepuez; 3 Representantes dos Comitês de Gestão de Recursos Naturais dos Distritos de Mueda, Mecula e Mavago; 1 Representante do Comitê de Pesca de Lugenda; 3 Representantes do Setor Privado – 1 membro do Conselho Empresarial Provincial de Niassa, 2 Operadores da Reserva ligados ao turismo contemplativo e turismo cinegético respectivamente; 3 Organizações Sociais – 1 Delegado Provincial do Conselho Nacional de Juventude do Niassa, 1 representante do Fórum das Organizações Não Governamentais do Niassa, 1 Representante do Fórum das Organizações Não Governamentais de Cabo Delgado; 2 Especialistas – 1 Representante da Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Gestão de Recursos Florestais, 1 Representante da Uni Lúrio – Faculdade de Agronomia e Gestão de Fauna; Chefe da Repartição de Conservação, Turismo e Desenvolvimento Comunitário e o Chefe de Repartição de Proteção e Fiscalização da Reserva.

1.5 Comitês de Gestão dos Recursos Naturais

Os Comitês de Gestão de Recursos Naturais (CGRNs) são órgãos de base que fazem a gestão direta dos recursos naturais, junto das comunidades locais. Os Comitês de Gestão de Recursos Naturais são representados, nos COGEPs, por membros indicados entre seus pares, por um período de 3 anos, não renováveis, sendo os respectivos nomes e identidades

comunicados ao Administrador da Área de Conservação pela localidade ou povoação. “Enquanto não houver indicação dos novos representantes dos comitês de gestão dos recursos naturais, mantêm-se em exercício os que estiverem a exercer o mandato” (nº 2 do artigo 49 do Decreto nº 89/2017 de 29 de dezembro).

A composição e funcionamento dos comitês de gestão ainda estão aquém da sua eficiência e eficácia, desde os critérios da sua formação, comumente obscuros, como os seus membros são selecionados nas comunidades e como é que participam nos COGEPs e ainda o exercício das suas atribuições é ofusco.

Na sua pesquisa sobre a participação dos camponeses nos CGRNs em Palma e Mocimboa da Praia, Adam, Klaey e Affentranger (2009, p. 22) apuraram que a formação dos comitês de gestão:

[...] parece ter sido de uma forma democrática. Os membros foram escolhidos numa reunião da aldeia. Foi divulgada a Lei de Florestas e Fauna Bravia e a legislação sobre os CGRC. O papel a desempenhar pelos CGRC⁴ na manutenção e defesa dos recursos foi sublinhado. A necessidade de controlo das queimadas, dos furtivos e mesmo dos concessionários foi mencionada. Os CGRC receberam uma formação e treino inicial mas que nunca chegou a ser repetido. Não foram feitas ações de monitoria e seguimento. Até 2007- 2008 a maior queixa e razão evocada para o seu não funcionamento dos CGRC era que não recebiam os 20 por cento dos impostos pagos pela concessionária. O pagamento dos 20 por cento não melhorou a eficiência e eficácia dos Comitês de Gestão dos Recursos Naturais. Os membros dos CGRC com quem falamos têm claramente a ideia de que a sua tarefa é fiscalizar a região, impedir as atividades não licenciadas, coordenar com o concessionário e com as autoridades locais, da aldeia, do posto, do distrito e com a província a utilização da floresta para que seja uma atividade sustentável e que sejam respeitadas as leis e o plano de manejo da concessão. A concretização das suas tarefas pelos CGRC não é feita de uma forma sistemática. Só realizam atividades se vão obter algum benefício direto e imediato.

De fato, uma das preocupações comuns e prementes em muitas áreas de conservação que envolvem comunidades na sua gestão é o benefício dos 20% da exploração dos produtos florestais e faunísticos pelos operadores locais, à luz da lei: “Vinte por cento de qualquer taxa de exploração florestal ou faunística destina-se ao benefício das comunidades locais da área onde foram extraídos os recursos” (nº 1 do artigo 102 do Decreto no 12/2002 de 6 de junho).

O desconforto dos membros dos comitês de gestão dos recursos naturais tem efeito multiplicador ao nível das comunidades de base. Como defendem Beale *et al.* (2013), as fracas relações públicas atizam os confrontos opondo as comunidades locais e a vida selvagem, resultando no aumento de atividades ilegais em áreas de conservação e em zonas adjacentes. A seguir apresenta-se a metodologia aplicada nesta pesquisa.

³ Comitês de Gestão dos Recursos Comunitários.

2 METODOLOGIA

As observações sistemáticas de campo iniciaram no ano de 2016, tendo sido mais objetivas em 2017 e 2019. A pesquisa é de natureza qualitativa – etnográfica (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998; GOLDENBERG, 2004). Envolveu a análise de materiais bibliográficos e documentais relevantes ao tema em questão e recorreu-se também ao trabalho de campo. Os levantamentos de campo foram feitos através de entrevistas semiestruturadas (MARCONI e LAKATOS, 2003), envolvendo os membros dos comitês de gestão de recursos naturais das localidades de Mussoma e Mecula-Sede, no distrito de Mecula. Além desses grupos, foram igualmente abarcadas outras sensibilidades sociais, tais como professores, alunos, funcionários da administração local e camponeses. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo e discurso (BARDIN, 1977), tendo contado com o apoio de ferramenta informática Excel.

A amostra da pesquisa foi calculada com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009)⁵, a partir dos quais observou-se que em ambas as localidades, Lugenda e Mecula-Sede, a população com o mínimo de 15 anos de idade é de 5.400 habitantes. Esse universo está assim distribuído: 1.643 habitantes em Lugenda (Mussoma) e 3.757 habitantes em Mecula-Sede.

A amostra foi casual estratificada e, de acordo com Paes de Barros e Lehfeld (1994, p. 40), neste tipo de amostra,

[...] a população é cadastrada e dividida formando os estratos baseados num determinado critério ou atributos dos indivíduos como sexo, idade, etnia, profissão, etc, obtém-se posteriormente, uma amostra aleatória simples de cada estrato. Essas subamostras são reunidas para então formar a amostra propriamente dita.

Deste modo, foram criados os seguintes estratos ou categorias: autoridades locais, professores, camponeses, funcionários públicos e alunos. Recorreu-se à fórmula de cálculo da amostra abaixo indicada, que resultou na amostra de 73 habitantes nas duas localidades.

Assim, a amostra foi calculada com base na fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Sendo:

n - tamanho da amostra que se pretende obter

N - população ou universo já conhecido

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

⁴Os dados do INE (2009) utilizados nesta pesquisa foram em atualização do III senso populacional de 2007. Não se utilizaram dados do último senso populacional em Moçambique visto que até o mês em que se realizou esta pesquisa, os dados atualizados do INE (2017) ainda não estavam disponíveis.

e - erro amostral⁶.

2.1 A Ex-Reserva Nacional do Niassa

A extinta Reserva Nacional do Niassa (RNN), atualmente Reserva Especial, com uma superfície de 42.400 km² (SRN [SOCIEDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA RESERVA DO NIASSA], 2006; SNOOK *et al.*, 2016 e CRAIG, 2009) incluindo a zona-tampão, constitui o mais significativo e extenso patrimônio nacional, ocupando cerca de 1/3 dos 11.5000 km² da rede de áreas de conservação ou protegidas declaradas em Moçambique (BRANCH, RODEL & MARAIS, 2005). Geograficamente, a Reserva localiza-se entre os paralelos 12° 38'48.67''S e 11° 27'05.83'' S e os meridianos 36° 25'21.16'' E e 38° 30'23.74''E (RIBEIRO *et al.*, 2008; SRN, 2006). Vide a figura 1.

Na sua grande maioria, a Reserva localiza-se a noroeste da Província do Niassa, onde ocupa cerca de 1/3 do território provincial, ocupando os distritos de Mecula (100% do território), Mavago (98%), Sanga (19%), Muembe (9%), Majune (25%) e Marrupa (25%), estendendo-se até a vizinha província de Cabo Delgado, nos distritos de Mueda (22%) e Montepuez (14%) (SRN, 2006; MOÇAMBIQUE, 2020a, 2021b). A Norte limita-se com o rio Rovuma; a Sul estabelece limites com os distritos de Majune e Marrupa; a Este os distritos de Mueda e Montepuez (Província de Cabo Delgado) e; a Oeste os distritos de Sanga e Muembe. A RNN é a mais extensa área de conservação da biodiversidade em Moçambique e uma das maiores na África (ALLAN *et al.*, 2017). Essa área faz parte de um projeto de Área de Conservação Transfronteiriça que se juntaria com a Reserva de Caça de *Selous* (mais de 50.000 km²), situada no sudeste da Tanzânia, mediante o chamado Corredor de Vida Selvagem *Selous-Niassa*.

2.2 Localidades de Lugenda e Mecusa-Sede

A localidade de Lugenda tem como sede o povoado de Mussoma, onde foi realizada esta pesquisa. O povoado de Mussoma é parte da Unidade de Gestão L7, mais conhecida por Luwire, portanto ao longo da Estrada Regional (ER) 535, que liga os distritos de Marrupa e Mecula, no sentido Sul-Norte, entre o primeiro posto de fiscalização (Mabeco) e a ponte sobre o rio Lugenda. A figura 1 ilustra as áreas abrangidas pela pesquisa.

⁵ Erro amostral é a diferença entre o valor estimado pela pesquisa e o verdadeiro valor. Geralmente esse valor tem sido de 5% e é estimado pelo próprio pesquisador.

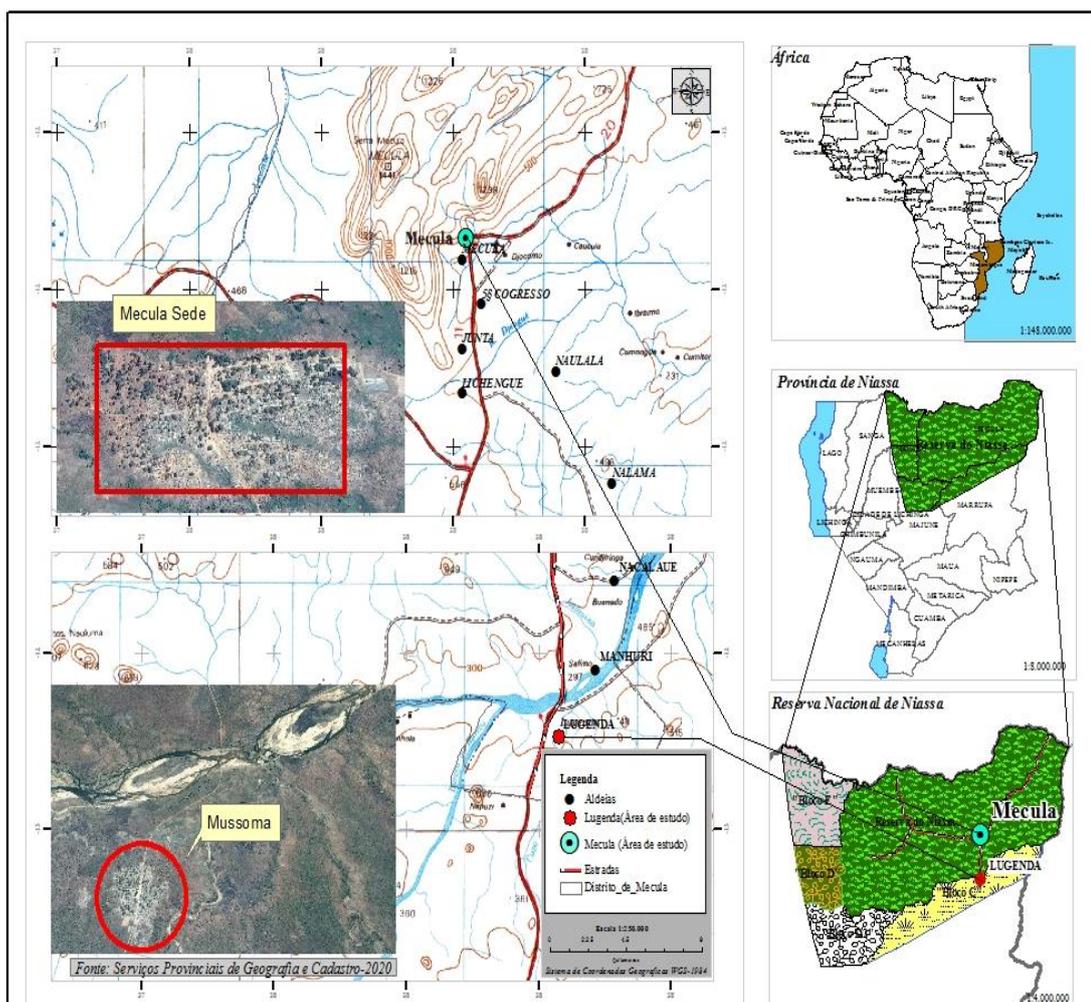


Figura 1 – Localização geográfica das áreas estudadas.

Fonte: Serviços Provinciais de Geografia e Cadastro de Niassa (2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Entrevistas em Mussoma e Mecula-Sede

Das entrevistas em ambas as localidades, os homens foram mais representativos (85%) do que as mulheres (15%). Em Mussoma, nenhuma mulher-autoridade local participou da pesquisa, assim como camponeses, funcionários públicos e alunos. Em Mecula-Sede as mulheres notabilizaram-se em todos os estratos sociais (Figura 2).

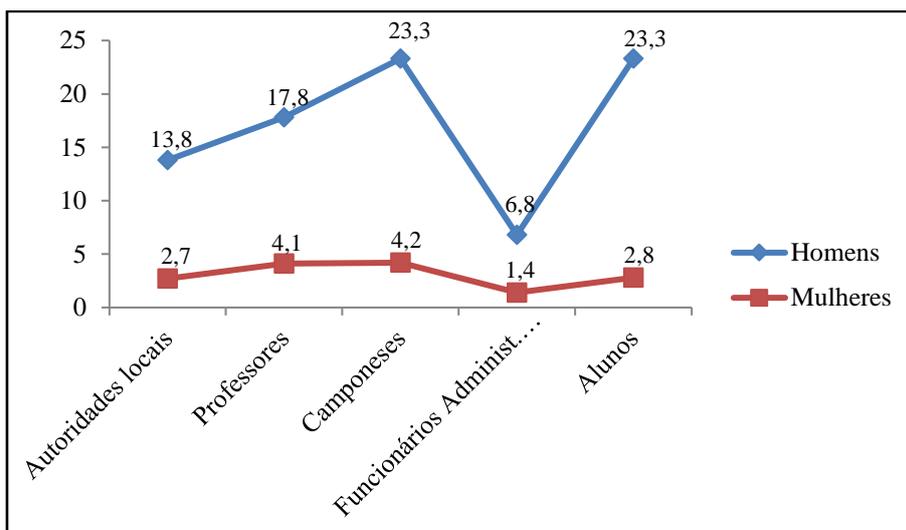


Figura 2 – Amostra da localidade de Mussoma.

As figuras 3, 4, 5 e 6 atestam os momentos de entrevista ao membro do CGRN, professores, camponeses e alunos.



Figura 3 – Entrevista ao membro do CGRN em Mussoma.



Figura 1 – Entrevista aos professores em Mussoma.



Figura 5 – Camponeses de Mecula-Sede.



Figura 62 – Alunos de Mecula-Sede.

3.2 Conhecimento dos mecanismos de participação comunitária na gestão

Os participantes da pesquisa detêm o conhecimento de existência de Conselhos de Gestão dos Recursos Florestais e Faunísticos (COGEPs) (57,5% dos entrevistados), 27,4% conhecem os Comitês de Gestão dos Recursos Naturais (CGRNs), enquanto os conselhos comunitários de pesca foram mencionados em Mussoma por 11% dos entrevistados e, finalmente, as Associações Sociais predominam em Mecula-Sede (Figura 7).

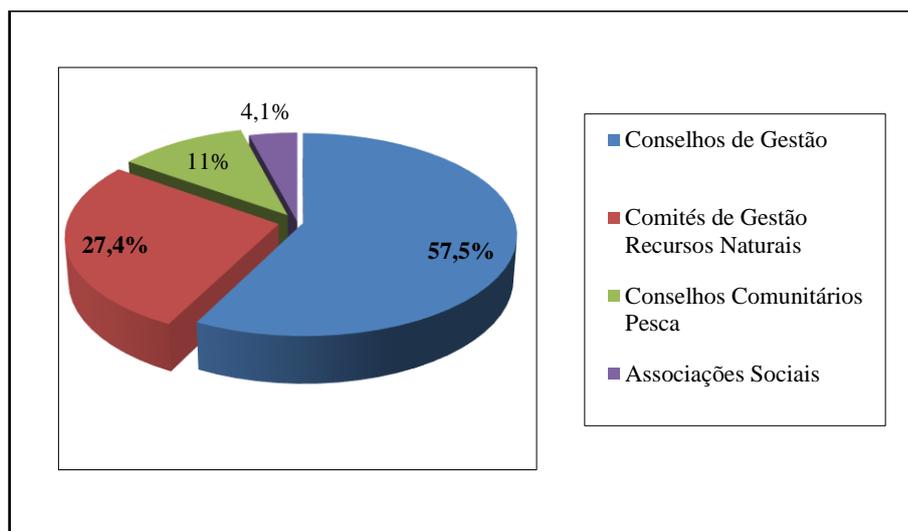


Figura 7 – Conhecimento acerca dos mecanismos de participação comunitária na gestão da REN.

3.3 Os Comitês de Gestão de Recursos Naturais na REN

Nas duas localidades os entrevistados afirmaram que existem os Comitês de Gestão (CG) criados pela Administração da Reserva, porém o processo de seleção dos membros desses comitês não é claro e nem é representativo. Sabe-se que o mandato dos membros dos comitês de gestão é de 2 (dois) anos renováveis, porém há percepção de que “...de dois em dois anos são as mesmas pessoas que estão lá nos comitês...e eles dividem o dinheiro entre eles...” (Entrevistas em Mussoma, 2019).

O dinheiro a que os entrevistados se referem são os 20% da taxa de exploração dos recursos florestais ou faunísticos, a serem destinados ao benefício das comunidades da área onde tenham sido extraídos tais recursos, à luz do nº 1 do artigo 102, do Decreto nº 12/2002 de 6 de junho.

A Administração da Reserva é que conduz o processo de criação e capacitação dos membros dos comitês, “...mas para nós, nesse processo não há transparência... e não há estatutos de funcionamento dos comitês” (Depoimentos em Mussoma e Mecula-Sede, 2019).

De acordo com Calfucura (2018), a participação é a chave de sucesso no processo de conservação da biodiversidade baseada na comunidade porque produz regras de conservação

efetiva através da incorporação do conhecimento dos usuários dos recursos locais e, por via disso, as instituições gestoras dessas áreas devem considerar a equidade no acesso aos recursos, na tomada de decisões e nos benefícios.

Uma das principais condições de sucesso de uma iniciativa comunitária é a necessidade de restituir os recursos para a comunidade. Devolver os recursos para a comunidade pode aumentar o seu poder de controlo sobre os mesmos, evitando que indivíduos de fora da comunidade façam o seu uso sem que esta se beneficie (SITOE, GUEDES e SITOE, 2007).

Na Reserva Especial do Niassa existem 4 Comitês de Gestão de Recursos Naturais (CGRNs) correspondentes aos 4 regulados do distrito de Mecula.

O Comitê de Gestão de Recursos Naturais de Mussoma (COGEMU) pertence ao regulado de Mussoma em Lugenda. É composto por 12 membros designados ao nível dos povoados que compreendem a localidade, conforme a figura 8. Em cada um dos 10 povoados foi eleito um membro residente para compor o COGEMU, à exceção de Mussoma, com mais 4 membros, dada a sua maior extensão territorial. A direção do Comitê é garantida por um presidente, um secretário e um tesoureiro.

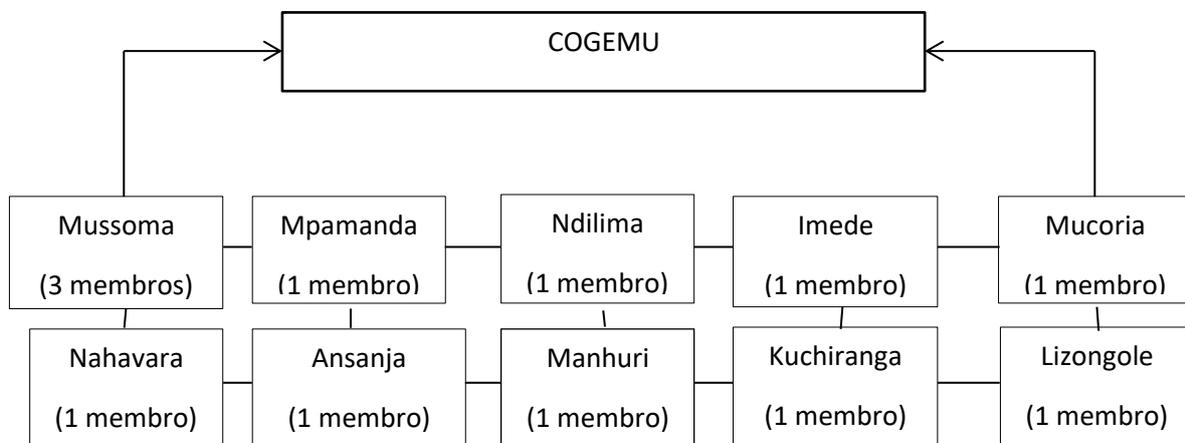


Figura 8 – Composição do Comitê de Gestão de Recursos Naturais de Mussoma.

Fonte: Dados colhidos durante a entrevista com alguns membros do COGEMU em Mussoma, 2019.

Em Mecula-Sede foi criado o Comitê de Gestão de Recursos Naturais, designado por MUNGANU⁷, pertencente ao Regulado Nanguári. Esse Comitê compreende 14 povoados e bairros indicados na figura 9.

⁶ MUNGANU, na língua vernacular local, significa comunhão, unidade, entendimento.

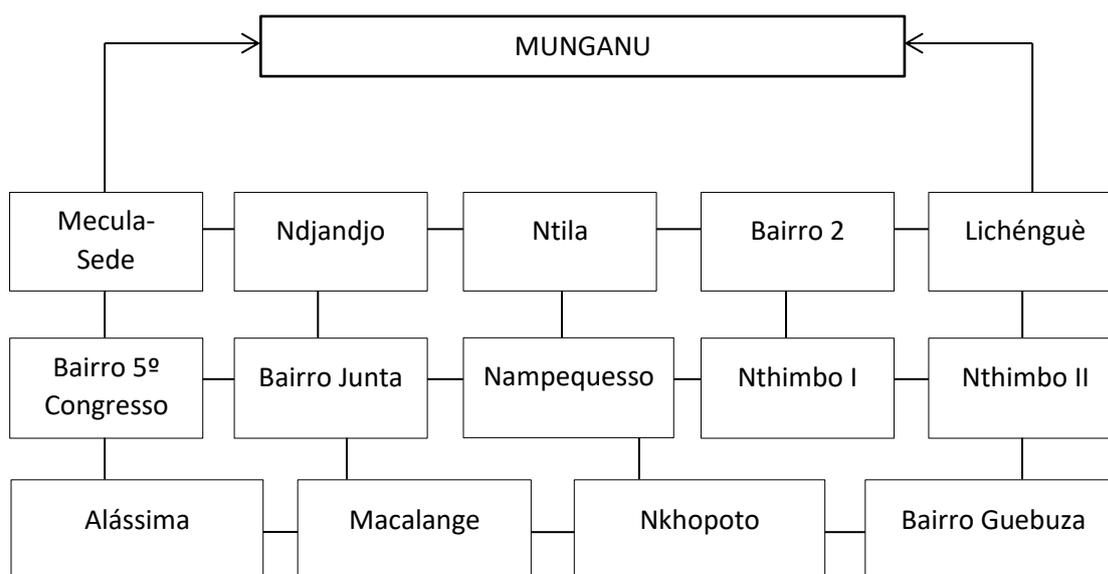


Figura 93 – Composição do Comitê de Gestão de Recursos Naturais de MUNGANU.

Fonte: (Membros do CGRN – MUNGANU, 2019).

O terceiro Comitê de Gestão pertence ao regulado de Kandulo no Posto Administrativo de Matondovela. Esse Comitê designa-se por Xama-Xamandeleu e compreende apenas 2 povoados (Matondovela e Chamba).

O quarto Comitê é COGERNA (Comitê de Gestão de Recursos Naturais de Naulala), pertencente ao regulado de Nantuego, na localidade de Naulala (em Gomba). O COGERNA compreende os povoados de Naulala 1, Naulala 2, Nnalama e Gomba (Depoimentos dos membros do COGERNA, 2019).

A composição dos comitês dos recursos naturais é resumida na figura 10.

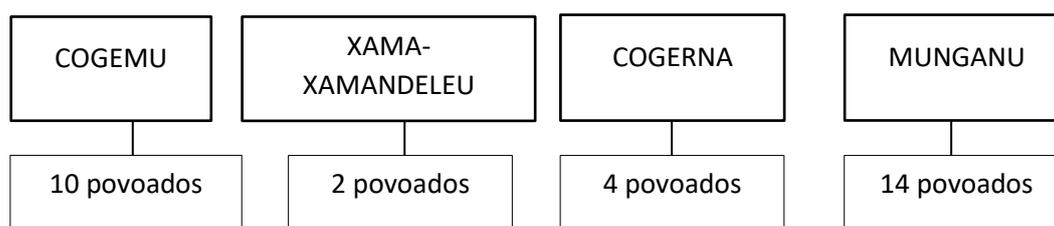


Figura 10 – Resumo da composição dos CGRN por povoados/regulados.

Fonte: (Membros dos CGR, 2019).

A criação dos Comitês de Gestão dos Recursos Naturais é uma das estratégias adotadas visando à participação efetiva das comunidades locais, todavia é importante perceber como é que esses comitês funcionam, como tem sido a articulação de informação entre os comitês e destes com a administração da Reserva e outros intervenientes na gestão. Entretanto, este aspecto não constituiu objeto desta pesquisa.

Para Siteo, Guedes e Siteo (2007), as próprias comunidades devem definir adequadamente as questões organizativas e administrativas para garantir um manejo democrático, participativo e transparente dos recursos administrados comunitariamente, e as ONGs têm um papel preponderante na definição do seu papel e de se limitarem apenas no apoio e fortalecimento das comunidades, em uma perspectiva transitória para que estas venham posteriormente a assumir autonomamente este papel.

3.4 Medidas para assegurar o desempenho dos Conselhos e Comitês de Gestão dos Recursos Naturais

Na ótica dos entrevistados, os Conselhos e Comitês de Gestão dos Recursos Naturais devem influenciar a provisão de meios de apoios ao desenvolvimento local, especificamente: desenvolver projetos de criação de animais; delimitar e vedar os campos de cultivo das comunidades, evitando o contato com os animais selvagens; incentivar os cultivos em blocos; aumentar o número de fiscais para reduzir a caça furtiva e garimpo ilegal; promoção de campanhas de sensibilização sobre os procedimentos de viver na Reserva; construir infraestruturas sociais (escolas, hospitais); indenizar as pessoas lesadas pelo conflito homem-fauna bravia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão participativa dos recursos naturais na Reserva procede-se através do envolvimento de alguns membros das comunidades locais em comitês de gestão de recursos naturais, tais como comitês de pesca, de florestas e fauna, sendo que todos prestam contas aos conselhos locais de gestão de recursos naturais.

As comunidades locais têm conhecimento sobre a existência de comitês de gestão, tanto em Mussoma como em Mecula, porém há a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de articulação entre a população de base e a liderança da Reserva.

A eficiência comunicativa e o atendimento às necessidades básicas entre os diferentes atores envolvidos na gestão dos recursos na Reserva é um dos mecanismos de garantia do desempenho da participação das comunidades locais.

É necessária a promoção de oportunidades de capacitação dos comitês de gestão de recursos, em diversas matérias de seu funcionamento, comunicação interna, bem como em matérias de desenho de projetos de financiamento com vista à implementação de atividades de rendimento alternativas às que exigem o contato direto com o campo.

É importante realizar mais pesquisas com vista a apurar os mecanismos de seleção dos membros dos comitês, a sua eficiência e eficácia de funcionamento e as formas de um melhor envolvimento nos processos de gestão da Reserva Especial do Niassa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADAM, Yussuf; KLAHEY, Andreas; AFFENTRANGER, Lukas. “Se querem que façamos algo pela floresta tem que nos pagar”: As lógicas da participação dos camponeses nos Comitês de Gestão dos Recursos Naturais nos distritos de Palma e Mocímboa da Praia em 2009- **Relatório do trabalho de campo em Namiune, Nkonga e 5º Congresso**. Maputo, 2010.

ALLAN, James R.; GROSSMAN, Falk; CRAIG, Rob; NELSON, Alastair; MAINA, Joseph; FLOWER, Kathleen; BAMPTON, James; DEFFONTAINES, Jean-Baptiste; MIGUEL, Cornelio; ARAQUECHANDE, Baldeu; WATSON, James E. M. Patterns of forest loss in one of Africa’s last remaining wilderness areas: Niassa National Reserve (Northern of Mozambique). Vol. 23.2. **Parks**. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed., São Paulo: Persona, 1977.

BEALE, Colin M.; RENSBERG, Sue van; BOND, WILLIAM, J.; COUGHENOUR, Mike; FYNN, Richard; GAYLARD, Angela; GRANT, Rina; HARRIS, Brian; JONES, Trevor; MDUMA, Simon; OWEN-SMITH, Norman; SINCLAIR, Anthony R. E. Ten lessons for the conservation of African Savannah ecosystems. **Elsevier- Biological Conservation**. p. 224-232, 2013.

BRANCH, William R.; RODEL, Mark-Oliver; MARAIS, Johan. **Herpetological survey of the Niassa Game Reserve, northern Mozambique – Part I: Reptiles**. 2005.

CALFUCURA, Enrique. Governance, land and distribution: A discussion on the Political Economy of Community-Based Conservation. **Elsevier-Ecological Economics**, p. 18-26, 2018.

CRAIG, Gary; MAYO, Marjorie. **Community Empowerment: A Reader in Participation and Development**. London: Zed Books London & New Jersey, 1995.

CRAIG, G. C. **Aerial Survey of Wildlife in the Niassa Reserve and Adjacent Areas**, Mozambique, 2009.

DECLARAÇÃO DO RIO SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Rio de Janeiro, Junho de 1992.

DICIONÁRIO MODERNO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Edição de bolso. Angola: Escolar Editora, n.d.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. Ed., Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record, 2004.

KOTSAKIS, Andreas. Community Participation in Biodiversity Conservation: Emerging localities of tension. In: **Law in the Pursuit of Development**. Abingdon: Routledge-Cavendish, p. 151-165, 2009.

LI, Wen Jun. Community Decision making Participation in Development. **Annals of Tourism Research**, v. 33, n. 1, p. 132-143, 2006.

LOBO, Liliana. **Participação comunitária e satisfação com os cuidados de saúde primários**. Lisboa, s/d.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed., São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (1994)]. **Resolução nº 2/94**: Ratifica a Convenção das Nações Unidas sobre a Diversidade Biológica. Maputo, I Série n. 34, 24 de Agosto de 1994.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (1999)]. **Lei nº 10/99**: Estabelece os princípios e normas básicos sobre a protecção, conservação e utilização sustentável dos recursos florestais e faunísticos. Maputo, I Série n. 27, 12 de Julho de 1999.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. [REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE]. **Decreto nº 12/2002**: Aprova o Regulamento da Lei nº 10/99, de 7 de Julho, Regulamento da Lei de Florestas e Fauna Bravia. Maputo, 6 de Junho de 2002.

MOÇAMBIQUE. INE. **Sinopse dos resultados definitivos do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação, província de Niassa**. Maputo, 2009.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2017)]. **Decreto nº 89/2017**: Aprova o Regulamento da Lei nº 16/2014 de 20 de Junho, Lei da protecção, Conservação e Uso Sustentável da Diversidade Biológica, alterada e republicada pela Lei nº 5/2017 de 11 de Maio. Maputo, I Série nº 2013, 29 de Dezembro de 2017.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2020)]. **Decreto nº 42/2020**: Altera a categoria da Reserva Nacional do Niassa, passando a Reserva Especial do Niassa e revoga o Decreto nº 81/99 de 16 de Novembro. Maputo, I Série n. 114, 16 de Junho de 2020.

MOÇAMBIQUE. [Boletim da República (2001)]. **Diploma Ministerial nº 155/2021**: Aprova a composição específica de onze Conselhos de Gestão das áreas de conservação. Maputo, I Série nº 233, 2 de Dezembro de 2021.

PAES DE BARROS, Aidil de Jesus; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

PAUL, Samuel. **Community Participation in Development Projects: The World Bank Experience**. Washington, D.C. USA: File Copy, 1987.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**: Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIBEIRO, Natasha S.; SAATCHI, Sassan S.; SHUGART, Herman H.; WASHINGTON-ALLEN, Robert A. Aboveground biomass and leaf area index (LAI) mapping for Niassa Reserve, northern Mozambique. **Journal of Geophysical Research**, v. 113, G02S02. 2008.

SANTOS, G. E. De O. **Cálculo amostral**: calculadora *on-line*. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la>. Acesso em: 09 maio 2017.

SECRETARIADO DA CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA [SCDB]. **Panorama da Biodiversidade Global 3**, 2010.

SITOE, Almeida. A.; GUEDES, Benard S.; SITOE, Sílvia N. D. Maússe. **Avaliação dos modelos de manejo comunitário de recursos naturais em Moçambique**. Maputo, 2007.

SNOOK, Laura; ALVES, Tereza; SOUSA, Camila; LOO, Judy; GRATZER, Georg; DUGUMA, Lalisa; SCHROTTER, Cristoph; RIBEIRO, Natasha; MAHANZULE, Rosalina; MAZUZE, Feliciano; CUCO, Esmeraldina; ELIAS, Marlene. Relearning traditional knowledge to achieve sustainability: honey gathering in the miombo woodlands of northern Mozambique. **Conference on International Research on Food Security, Natural Resources Management and Rural Development**. Vienna, 2016.

SRN [SOCIEDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA RESERVA DO NIASSA]. **Plano de Maneio da Reserva Nacional do Niassa (2007-2012)**, 2006.

A CRISE DA ESCOLA TRADICIONAL: REVISITANDO JUAN TEDESCO

PEREIRA, Gilvan Elias¹

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-362>

RESUMO

Este ensaio tem por objetivo retomar reflexões propostas pelo sociólogo argentino Juan Carlos Tedesco em seu livro “O novo pacto educativo”, em particular no capítulo 2 – “A crise do sistema tradicional” –, trazendo, para tanto, algumas de suas ideias para o cenário atual, com destaque para a questão da quebra do monopólio da escola enquanto agência de saber e da questão referente ao déficit de socialização vivido pela sociedade atual em face das dificuldades de agentes socializadores, em especial a escola e a família, diante de uma realidade de incertezas e abundância de tecnologias de conhecimento e interação social. Ao final ficam em aberto para novas discussões os desafios da escola em um mundo de incertezas, não como uma fase passageira, mas como uma característica inerente à sociedade atual, o que envolve repensar o conceito de coesão social usado por Tedesco com base em Emile Durkheim.

Palavras-chave: Escola moderna. Coesão social. Déficit de socialização.

ABSTRACT

This essay aims to resume reflections proposed by the Argentine sociologist Juan Carlos Tedesco in his book “The new educational pact”, in particular in chapter 2 - “The crisis of the traditional system”, bringing some of his ideas to the scenario current, with emphasis on the question of breaking the monopoly of the school as an agency of knowledge and the question regarding the socialization deficit experienced by today's society in the face of the difficulties of socializing agents, especially the school and the family, in the face of a reality of uncertainties and abundance of technologies of knowledge and social interaction. In the end, the challenges of school in a world of uncertainties are left open for further discussion, not as a passing phase, but as an inherent characteristic of today's society, which involves rethinking the concept of social cohesion used by Tedesco based on Emile Durkheim.

Keywords: Modern school. Social cohesion. Socialization deficit.

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP
Professor do Centro Universitário UNIFAAT
gilvan.pereira@unifaat.edu.br

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem por objetivo retomar reflexões propostas pelo sociólogo argentino Juan Carlos Tedesco² em seu livro “O novo pacto educativo”, em particular em relação ao capítulo 2, “A crise do sistema tradicional”, trazendo, para tanto, algumas de suas ideias para o cenário atual, quase 30 anos após a publicação da primeira edição, em 1995, na Espanha, a despeito de suas reflexões serem ainda muito atuais e importantes.

Trata-se de uma reflexão livre, que busca seguir algumas trilhas propostas pelo próprio Tedesco agregando aspectos da sociedade atual e dando mais amplitude a alguns pontos de seu pensamento, como aspectos que envolvem a ideia de coesão social, cujo conceito Tedesco buscou na sociologia de Emile Durkheim.³

O trabalho apresenta algumas questões marcantes do mundo contemporâneo para, de certo modo, mostrar a atualidade das reflexões de Tedesco, principalmente no que se refere à quebra do monopólio da escola enquanto agência de saber e ao déficit de socialização vivido pela sociedade contemporânea em face das dificuldades de agentes socializadores, como a escola e a família, que vêm perdendo capacidade para transmitir com eficácia valores e normas de coesão social.

Desafios da escola no mundo atual

Segundo Edgar Morin (*apud* FURLANETO, 2019), o papel da educação, dentre tantos outros, é o de ajudar os alunos a enfrentarem problemas da vida. Isso de uma forma geral, mas sobretudo num mundo em crise, em uma realidade planetária e local repleta de complexidades e incertezas. Nessa perspectiva, e nesse quesito, pode-se dizer desde já que a escola de ontem não serve para hoje.

Muitos lamentam que a escola de hoje não seja mais a mesma do passado, sendo que alguns, em tom nostálgico, sonham com a escola em que estudaram e com o retorno dessa escola que, embora tenha ficado para trás, certamente naquele momento passado tenha respondido bem (ou não tão bem) a uma outra sociedade diferente da atual. Reconhecer a

² Nascido na Argentina em 1944, foi pesquisador e professor de várias universidades do país, colaborou com a UNESCO desde 1976, tendo sido diretor do Bureau Internacional da Educação da UNESCO, em Genebra. Em 2004 voltou para a Argentina e retomou as atividades universitárias. Publicou numerosos artigos e livros sobre as relações entre educação e sociedade. Em 2007 assumiu a pasta de ministro da educação da Argentina. Faleceu em 2017.

³ Tedesco se refere ao livro de E. Durkheim intitulado “A educação moral”, no Brasil publicado pela Editora Vozes.

dinâmica social e sua irreversibilidade é fundamental para não se deixar levar pelo desatino de querer a escola de ontem no mundo de hoje.

De fato, a escola não é mais a mesma e não voltará a ser a mesma porque a sociedade já não é a mesma. Óbvio, mas não tão simples. A certeza diante de tantas reclamações e espantos sobre a incapacidade de a escola cumprir satisfatoriamente seu papel é também a certeza de que a escola tradicional, seletiva e elitista, está em crise em face de um cenário de transformações velozes e complexas.

Diante de tantas reclamações sobre o mau desempenho da escola, não da escola das elites e sim da escola da maioria da população de média e baixa renda, há uma “crise” da escola marcada, dentre outras coisas, pela falta de clareza de como se estruturar nesse cenário de mudanças e incertezas.

Parafrazeando o sociólogo argentino (TEDESCO, 2001), não se trata de oferecer mais do mesmo, não se trata de a escola voltar a fazer bem o que supostamente fazia com êxito no passado, mas de achar o lugar da escola nesse novo contexto em que transborda tecnologia, nesse contexto em que a vida social e a perspectiva de futuro mudaram profundamente se comparado ao período da emergência da escola moderna no século XVII até sua consolidação no fim do século XIX.

A pergunta a ser respondida é: qual é a escola necessária hoje? Certamente que uma escola inclusiva e humanista, seja no sentido do incentivo à paz, seja com relação ao respeito à diversidade. Mas além desse perfil consensual, qual é a escola necessária para uma sociedade de incertezas, embates ideológicos socialmente desestabilizadores e mudanças rápidas movidas pelo interesse econômico, mas que afeta diretamente o modo de viver e a concretização da almejada coesão social?

Para pensar a relação da escola com o mundo atual, voltemos a Tedesco (2001), que afirma haver três áreas em que as mudanças em andamento são impactantes na educação: a) o mundo do trabalho (produção, serviços e consumo); as tecnologias da comunicação; a democracia política.

Na impossibilidade de ir mais longe, estes são alguns caminhos que podem oferecer pistas para se pensar o papel da escola, ou das escolas, no mundo atual marcado pelas características anteriormente citadas.

De modo geral, é inegável que estamos vivenciando, há algum tempo, a mudança de um sistema econômico não apenas voltado para o consumo de massas homogêneas, mas também para um sistema que abrange fortemente o consumo diversificado, que contempla minorias sociais ajustando-se, em parte, às suas expectativas e desejos. Trata-se de um modelo de

ampliação de consumo favorecido pelas novas tecnologias digitais que impactaram não só o sistema produtivo e de prestação de serviços, mas a sua interação com o consumidor em geral, especialmente com grupos e interesses específicos.

Se no capitalismo o ciclo de vida dos produtos sempre foi breve e efêmero, agora, mais do que nunca, as coisas são feitas para durarem ainda menos tempo, seguindo uma lógica de consumo sobretudo mais instantâneo e incessante. Se isso não é uma novidade, com certeza é uma dinâmica que tende a se intensificar com as tecnologias facilitadoras da circulação de mercadorias, de acesso a serviços e de interações sociais mais diversas e por vezes mais perniciosas. A necessidade do novo é tão veloz que não se resume apenas à precocidade das trocas de bens materiais, mas ao consumo de imagens e símbolos que fazem com que o usuário de aplicativos em smartphones, por exemplo, seja dominado pelo desejo insaciável de transitar de um conteúdo para outro de forma veloz e voraz. A cena de um usuário rolando a tela de seu smartphone de forma frenética é mais do que corriqueira.

Mas se de um lado temos o consumidor ávido por novos produtos e fantasias, de outro temos o trabalhador em situação cada vez mais precária, haja vista a chamada “uberização” do trabalho ou as investidas em pequenos negócios via aplicativos digitais, fenômeno de escape e resposta ao desemprego, mas que muitas vezes se apresenta “elegantemente” como uma ação de empreendedorismo a ser exaltada. O mesmo pode-se dizer sobre os serviços de entrega por aplicativos e assim por diante. São a precariedade e a insegurança do trabalho humano camufladas como iniciativas empreendedoras de sucesso.

Um campo muito explorado, principalmente por pessoas que querem sair do anonimato, são os blogs e canais em plataformas digitais, que a cabo, em grande parte, se apresentam como um meio de ganho financeiro. Tomando-se o cuidado de não generalizar, trata-se de uma atividade de monetização sem limites. Fenômeno interessante nessa linha, e impensável até recentemente, é a monetização da política, caracterizada pela opção de vereadores, deputados e outros políticos que criam canais digitais não para prestação de serviço, mas para entretenimento ou promoção de reality show, ou algo parecido, cujas finalidades são exclusivamente galgar grande número de inscritos e curtidas que venham a se converter em expansão da visibilidade e conseqüentemente em ganho monetário.

Outro aspecto importante a ser lembrado é a tendência da diminuição, quem sabe até a iminência de extinção, dos trabalhos intermediários. Há uma procura muito grande de trabalhadores altamente qualificados, assim como de uma multidão de trabalhadores desqualificados, para cuidar das tarefas indesejadas, difíceis, pesadas e por vezes depreciativas. A redução drástica de trabalhos com qualificações intermediárias, reduzidos em função das

tecnologias diversas de automação, compromete um segmento muito grande de trabalhadores, incluindo-se uma parcela da classe média.

Enfim, a presença de tecnologias na produção de bens e de prestação de serviços tem impacto na vida rotineira das pessoas causando grandes mudanças em seu comportamento no que se refere ao relacionamento social, assim como ao trabalho e ao consumo, dentre outras coisas. O assédio ao consumo, por exemplo, não está mais nas vitrines de lojas e anúncios de TV, está dentro de casa ou nas mãos daqueles que têm o smartphone como uma extensão de seu próprio corpo e mente. A perspectiva é que tais mudanças continuem em velocidade ainda maior, como os processos em andamento gerados pela automação, pela inteligência artificial, pela realidade virtual (incluindo o metaverso) e muito mais que está por vir.

Não muito diferente, a vida e a convivência política têm sofrido fortes efeitos não só com o avanço de movimentos focados na antipolítica, mas também com novas formas de fazer política via redes sociais e aplicativos, que abrem caminho para verdadeiras cruzadas das mais estranhas e perniciosas até o protagonismo de pessoas e grupos socialmente invisíveis. Ou seja, o embate político foi transformado de tal forma que de um lado se encontram pessoas e segmentos que não tinham voz e que agora ganham protagonismo, e, de outro, pessoas e grupos poderosos que dominam negativamente redes e plataformas usadas para a difusão de desinformações, propagação de ideias de ódio, guerra cultural etc.

Decorre, do exposto até aqui, que formar o cidadão hoje, uma das tarefas da escola moderna, não é mais como foi no passado.

A escola moderna, desde seu nascimento, mas principalmente após a Revolução Francesa, passou a ser central como agência de socialização e de formação cidadã e, portanto, responsável por cumprir o papel de fortalecimento da coesão social. A partir desse momento, a escola consolidou e articulou os princípios de nação, democracia e mercado e, concomitantemente, assumiu parte das tarefas que antes se concentravam na família e na igreja.

Concomitantemente, no dia a dia a escola, desde então, passaria a oferecer uma formação cultural favorável à coesão social ensinando com base em uma lógica formativa hierárquica de apresentação de conteúdos curriculares e de formação moral. Trata-se de um modelo de ensino que se baseava em um *continuum* rigoroso fundado na sequencialidade do simples para o complexo (TEDESCO, 2001). Em resumo, um dos papéis sociais da escola seria o de garantir a adesão às normas sociais, uma missão claramente conservadora que convive, facilmente, no plano formal, com ideias genéricas de inovação e transformação.

No final do século XX, a escola começa a sentir os impactos da mudança e um descompasso entre o modelo da escola moderna primitiva, que cumpriu importante papel na

consolidação da sociedade burguesa pós-Revolução Francesa e das novas demandas da sociedade globalizada pós-moderna. Fatores como a homogeneização cultural decorrente da globalização, a disseminação das novas tecnologias de relacionamento social e de acesso a conhecimentos, assim como o enfraquecimento do sentimento de nação (a despeito das reações ultranacionalistas e dos movimentos fundamentalistas dos últimos tempos) colocam em xeque o papel da escola segundo o modelo que funcionou bem (pelo menos para as elites) nos séculos XIX e XX.

A crise deste mundo de incertezas reflete-se na função homogeneizadora da escola e de outras instituições que vivenciam uma erosão de suas funções socializadoras. A escola, assim como a família, vem perdendo a capacidade para transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social e favoráveis à homogeneização social. E isso não se deve simplesmente a uma falha da escola, mas a um processo de transformação social que tem causado fortes impactos na escola e na família em relação às suas funções de instituições centrais para com a estabilidade social.

Ainda que não se possa olhar a sociedade como um todo homogêneo e mesmo a escola como uma instituição única para todas as classes e grupos sociais, já que a sociedade contemporânea padece de muita desigualdade e pobreza estrutural, o mesmo cuidado é necessário com relação ao contraste de uma escola que pode estar bem estruturada e atendendo a contento às elites, mas que se mostra deficiente em relação ao atendimento dos setores populares e de parte das classes médias.

Há, portanto, no dizer de Tedesco (2001), um déficit de função socializadora da escola e da família, isso porque as outras agências socializadoras do mundo atual, como a TV e as mídias sociais (sem ignorar as diversas religiões tradicionais e emergentes), ganham cada vez mais espaço, mas não são capazes de substituir a escola e a família. Uma das razões refere-se à incapacidade de essas agências substituírem a carga afetiva que há no processo de socialização praticado pela família e pela escola. Isso talvez ajude a explicar o movimento conservador que atinge a política, em vários cantos do planeta, em que governantes incorporam agendas de costumes em seus programas de governo e, não raro, fazem menção a Deus como aliado da governança.

Os meios de comunicação, por sua vez, apresentam ou disponibilizam uma avalanche de conteúdo, de boa e má qualidade, sem qualquer processo hierárquico ou planejado de como essas informações chegam ao público em geral e particularmente às crianças e jovens. Os conteúdos são tratados a partir de abordagens diversas e sem qualquer forma de controle de pré-

requisitos ou sequencialidade. Ademais, além da quebra do processo socializador realizado pela escola e a família, um dos principais impactos na escola é a perda do monopólio do saber.

A perda da exclusividade da escola enquanto agência de saber e o enfraquecimento da escola e da família como agentes de socialização contribuem para se repensar a ideia de coesão social em um mundo como este atual, que se distancia cada vez mais do mundo vivido por Emile Durkheim no final do século XIX e início do século XX. O individualismo como o grande inimigo do coletivo continua presente e continuará a ser uma forte ameaça a uma vida coletiva vigorosa e coesa, sendo que atualmente as novas tecnologias de interação se apresentam como fortes aliadas no processo de fragmentação individualizante. Aliás, não se pode negar que as redes sociais aproximam pessoas ao mesmo tempo que as afastam e isolam. A esse respeito, Zygmunt Bauman também manifestou preocupação com a questão. Em tom pessimista, aos noventa anos de idade (em 2016), ao comentar a questão do pertencimento quando tratava do tema comunidade e rede social, afirmou que no mundo digital “é possível adicionar e deletar amigos e controlar as pessoas com quem você se relaciona. Isso faz com que os indivíduos se sintam um pouco melhor, porque a solidão é a grande ameaça nesses tempos individualistas” (QUEROL, 2016).

O individualismo, enquanto liberdade do indivíduo para fazer escolhas e tomar decisões, é um princípio proclamado pelas revoluções burguesas, no entanto, tratava-se, naquele momento, de dar ao indivíduo o direito do livre pensar e do livre empreender em contraposição ao mundo obscuro e despótico dos séculos precedentes. Entretanto, nos dias atuais o individualismo corresponde a formas de viver que enfraquecem os laços grupais e coletivos e que, portanto, continua a representar uma ameaça à coesão social. As redes sociais muitas vezes contribuem para que as pessoas se isolem e diminuam a interação presencial, conforme alertou Bauman.

Ademais, atualmente o individualismo tem também forte relação com escolhas morais e com estilo de vida exclusivo, conforme opções do agente ou do grupo de agentes sociais. Um exemplo desse estilo de vida é o ensino domiciliar (*homeschooling*), que tem sido reivindicado por grupos de famílias reticentes em liberar seus filhos para a interação coletiva fora de seus controles diretos.

Mas se a escola de ontem não serve para hoje, se a solução não é acrescentar mais do mesmo, jogar luz no mundo atual e procurar compreender a face social de um mundo obviamente movido pelos interesses econômicos, mas que se revela cheio de incertezas e fluidez, é um grande desafio.

Voltando às preocupações de Tedesco (2001, p. 37), agora com suas próprias palavras:

Na situação típica do século XIX, a escola era uma continuação da família em tudo o que se referia à socialização moral e aos estilos de vida. A escola transformava a criança naqueles aspectos que fortaleciam a coesão social: adesão à nação, aceitação da disciplina e dos códigos de conduta. Nesse processo, a criança passava de uma instituição de coesão a outra instituição de coesão, nas quais vigoravam as mesmas categorias: sequência e hierarquia [...]. No século XX, no entanto, a família modificou-se muito mais do que a escola. Entre a família de hoje e a do final do século passado [ref. XIX] há uma distância enorme.

Diferentemente da família, Tedesco afirma que as transformações da escola são muito menos significativas quando se contrapõe o cenário atual ao cenário do século XIX, a despeito da avalanche tecnológica difusa em todas as dimensões da vida social. Com efeito, a mística de uma escola organizada e disciplinada não passa de mera formalidade diante dos desafios do mundo atual.

Ao mesmo tempo que a escola não tem mais o monopólio do saber, já que outras fontes, como o Google e o Youtube, estão disponíveis facilmente, isso certamente exige um novo papel do professor, que atue muito mais como mediador do conhecimento do que “dono” do conhecimento.⁴

Uma das consequências dessa relação de autoridade do professor com o aluno é a quebra da ligação vertical entre mestre e pupilo (ou mesmo de senhor e servo) em face da horizontalização relacional que nem sempre parece bem resolvida. As inovações pedagógicas tentam resolver estes problemas com novos recursos e propostas didáticas, mas ainda há barreiras a serem transpostas.

CONCLUSÃO

Os desafios impostos à escola em face da crise do sistema tradicional, tendo como maior sintoma o déficit de socialização em face de outros agentes socializadores que atuam com base em uma lógica societária bem diferente daquela que fez nascer a escola moderna há três séculos, estão colocados e talvez longe de ser resolvidos.

Isso não significa uma encruzilha a ponto de radicalmente se concluir que a escola moderna não serve para o mundo pós-moderno, mas que é a escola que precisa entender a sociedade e não o inverso, de modo que não se trata de oferecer mais do mesmo, como querem os mais conservadores. A erosão dos pilares da sequencialidade e hierarquização (decorrente das novas tecnologias de informação e entretenimento) impõe um novo modelo de escola, que talvez até já exista de forma isolada e eficaz para situações particulares.

⁴ Sobre isso não há como não citar o trabalho de Jacques Delors: “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”.

Assim como a escola de ontem não serve para hoje, a sociedade de hoje não é, e não será, a mesma de ontem. Esse ajuste entre escola e sociedade ainda está por acontecer, ou talvez seja um processo que será sempre inacabado, pois sobre isso a função homogeneizadora da escola, como concebeu Durkheim, talvez deva ser repensada em face de um mundo em que minorias sociais silenciadas clamam por direitos formais e por protagonismo, de modo que o almejado coletivo homogêneo e a realidade das diversidades são dois lados de uma mesma moeda. Da mesma forma, a centralidade da escola deverá se ajustar a uma sociedade multifacetária em que talvez não haja mais espaço para que uma instituição tenha os mesmos pilares que tivera antes.

REFERÊNCIAS

FURLANETO, *Audrey*. "Resistir às incertezas é parte da educação", diz Edgar Morin. **O Globo** [on line], 7 jun. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>. Acesso em: 20 jul. 2022.

QUEROL, RICARDO DE. As redes sociais são uma armadilha. *El País* [on line], 8 jan. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html. Acesso em: 20 jul. 2022.

TEDESCO, Juan C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.