
Momentum

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



Vol. 2 - Nº 21 - 2023

UNIFAAT
Centro Universitário

Momentum: Revista Técnico-científica do Centro Universitário UNIFAAT: multidisciplinar., v. 2, n. 21 (2023), 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

CAPA

Milca de Oliveira Pinto

SUMÁRIO

Editorial

..... 06

ARTIGOS

OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS'S) E DIREITOS HUMANOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E MENINAS, UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE PIRACAIA

Margarete de Oliveira; João Pedro Fonseca Oliveira; João Luiz de Moraes Hoefel; Sônia Regina da Cal Seixas

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-468>..... 09

QUEIXA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Rafael da Nova Favarin; Vera Lucia Trevisan de Souza

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-463>..... 29

O DESEMPENHO DOS GRADUADOS DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES LOCAIS NA PROVÍNCIA DE NIASSA, MOÇAMBIQUE

Agostinho Rosário Teimoso; José Marcelo Ánica; Mateus Lourenço André; Francisco Gonçalves Nhachungue

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-467>..... 46

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO ACERCA DAS CONDIÇÕES DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Ariane Malta Correia; Giovani Augusto dos Santos

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-462>..... 66

*INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS
MANIFESTAÇÕES INCONSCIENTES*

Fernanda Ferreira Vilhena de Camargo; Marcela Cavallari Augusto

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-469>..... **79**

*A ARQUITETURA ESCOLAR COMO ELEMENTO DE INOVAÇÃO NO PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM EXTERNALISTA DOS
ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

Beatriz Pacheco

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-473>..... **97**

*EFEITO DO AGRAVAMENTO DAS MULTAS COMO MEDIDA DE DISSUAÇÃO
DA PRÁTICA DE EXPLORAÇÃO FLORESTAL ILEGAL: CASO DO DISTRITO DE
GONDOLA, MANICA, MOÇAMBIQUE*

Isabel Fernando Mapapa Jamisse; Almeida João Almeida; Janeiro Sacataria Nicasse

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-478>..... **121**

*PIBID – INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO PARA A
CULTURA DA PAZ*

Gleise Cristina Prudenciano; Joana Ferreira de Brito; Mayra Bianca Dias Cardinali;
Sulamita Barreto Boy Ferreira

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-487>..... **140**

*REGRA DE PREVISÃO INTERPRETÁVEL PARA O SUCESSO NO TRATAMENTO
DA TUBERCULOSE NOS HOSPITAIS DE MOÇAMBIQUE*

Presseguido Bunaia Matiaco; Oclídio Francisco Tete

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-477>..... **153**

ENSAIO

*O NEGRO NO MUNDO DOS BRANCOS: REVISITANDO FLORESTAN
FERNANDES*

Gilvan Elias Pereira

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-486>..... **175**

EDITORIAL

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

Agradecemos a Marcelo de Oliveira Goulart pela imagem da obra de arte da capa, intitulada “Sagrado”, a Profa. Maria Carolina Ruas Vernalha pela revisão gramatical dos artigos e a Milca de Oliveira Pinto pela elaboração da capa deste volume da Revista *Momentum*.

A Revista *Momentum* v. 2, n. 21 inicia com o artigo *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS’s) e Direitos Humanos: uma contribuição para análise da violência contra mulheres e meninas, uma análise no município de Piracaia*, de Margarete de Oliveira, João Pedro Fonseca Oliveira, João Luiz de Moraes Hoefel e Sônia Regina da Cal Seixas teve como principal objetivo analisar a violência contra mulheres e meninas, no contexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS’s), no município de Piracaia, para o período de 2014 a 2021 e propor estratégias para melhorar o cenário atual. O ODS 5, que trata da Igualdade de Gênero e da prevenção e combate à violência contra mulheres e crianças foi utilizado como instrumento de análise.

O artigo *Queixa escolar: uma proposta de intervenção do psicólogo escolar* de Rafael da Nova Favarin e Vera Lucia Trevisan de Souza relata uma pesquisa-intervenção que investigou a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico mediada pelo psicólogo escolar em encontros formativos. Os resultados revelaram que a queixa escolar permanece secundária ao aluno diante dos conflitos subjacentes à escola e ao próprio coordenador pedagógico, mas os autores compreendem que encontros formativos com os coordenadores pedagógicos, podem se constituir como campo e objeto de atuação do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções e práticas voltadas à promoção do desenvolvimento das crianças.

No artigo *O desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais na província de Niassa, Moçambique* de Agostinho Rosário Teimoso, José Marcelo Ánica, Mateus Lourenço André e Francisco Gonçalves Nhachungue teve como objetivo avaliar o desempenho dos graduados do Ensino Superior no desenvolvimento das comunidades locais e observa-se que os Graduados do Ensino Superior prestam um contributo significativo no desenvolvimento destas comunidades, demonstrando que os conhecimentos obtidos nas Instituições de Ensino Superior estão ao alcance das necessidades da comunidade apesar das adversidades associadas a falta de incentivos e programas promocionais provenientes das IES e dos outros atores como o Estado, ONGs e parceiros.

O artigo *Um olhar fenomenológico acerca das condições da população em situação de rua*, em que, Ariane Malta Correia e Giovani Augusto dos Santos, com o objetivo de investigar o sentido da palavra habitar, por meio de uma pesquisa bibliográfica do filósofo Martin Heidegger, procuram compreender a relação analítica existencial entre o ser-aí, ser-no-mundo, mundanidade e a palavra habitar atrelada ao sentido de pertencimento, através de descrições de conceitos oriundos do método fenomenológico e suas contribuições.

Fernanda Ferreira Vilhena de Camargo e Marcela Cavallari Augusto, no artigo *Influências da língua materna e da língua estrangeira nas manifestações inconscientes*, analisam a influência da linguagem no processo psicoterápico de imigrantes, considerando a importância da palavra para o referencial psicanalítico e foi possível verificar que as diferenças linguísticas não se tratam de uma condição *sine qua non* para atingir resultados favoráveis, já que a escuta aberta para o estrangeiro do outro é parte fundamental de toda análise, seja em língua materna ou não.

O artigo *A Arquitetura Escolar como elemento de inovação no processo de Ensino Aprendizagem: Uma abordagem Externalista dos espaços de Educação Infantil* de Beatriz Pacheco aborda o ambiente escolar sob a perspectiva da educação contemporânea e da filosofia externalista de Varela, enfocando os conceitos de Corporificação e Enação propõe uma abordagem inovadora para os espaços de Educação Infantil, combinando adaptabilidade e dinamismo com princípios de sustentabilidade e procura fornecer direcionamentos para futuros projetos arquitetônicos escolares.

Já o artigo *Efeito do agravamento das multas como medida de dissuasão da prática de exploração florestal ilegal: caso do distrito de Gondola, Manica, Moçambique* da autoria de Isabel Fernando Mapapa Jamisse, Almeida João Almeida e Janeiro Sacataria Nicasse, analisa o agravamento das multas como medida de dissuasão da prática ilegal de exploração dos recursos florestais no distrito de Gondola, Manica, Moçambique e os resultados mostraram que esta ação não reduziu a prática ilegal de exploração dos recursos florestais porém, impulsionou a ocorrência massiva de denúncias, retraindo a corrupção e fazendo com que o governo melhorasse a assistência social com a produção de carteiras.

Em *PIBID – Inserção na Docência: promovendo uma educação para a Cultura da Paz*, Gleise Cristina Prudenciano, Joana Ferreira de Brito, Mayra Bianca Dias Cardinali e Sulamita Barreto Boy Ferreira, apresentam o resultado do trabalho que está sendo desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Centro Universitário - UNIFAAT e duas escolas públicas municipais de Atibaia e considera que o programa tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensinar a imersão em diversas atividades de aprendizagem à docência e a iniciação à pesquisa.

O artigo de Presseguido Bunaia Matiaco e Oclídio Francisco Tete analisa a *Regra de previsão interpretável para o sucesso no tratamento da tuberculose nos hospitais de Moçambique* e observa-se que o paciente que desenvolve hepatite na toma de medicamentos a probabilidade de sucesso reduz 2.5311 vezes em relação ao paciente que não desenvolve e o paciente que é provocado a diarreia pelos medicamentos a probabilidade de sucesso no tratamento reduz quase duas vezes em relação ao paciente que não é provocado a diarreia.

Finalizando Gilvan Elias Pereira apresenta o ensaio *O negro no mundo dos brancos: revisitando Florestan Fernandes*, com foco no cenário sociológico traçado por Florestan Fernandes ao analisar o Brasil pós-abolição (em particular a cidade de São Paulo) cuja contribuição para o entendimento do “Brasil contemporâneo” continua inegável quando se considera que a questão da escravidão é um ponto central para se entender a sociedade brasileira atual.

Gostaríamos de agradecer novamente a colaboração para que esta edição da revista fosse concluída, e esperamos continuar com a publicação de trabalhos científicos em diversas áreas, que permitem a difusão do conhecimento e da ciência, itens básicos e fundamentais ao desenvolvimento humano.

Boa Leitura,

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

Publicado: 29 dez. 2023.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) E DIREITOS HUMANOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E MENINAS, UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE PIRACAIA

OLIVEIRA, Margarete de¹; OLIVEIRA, João Pedro Fonseca²; HOEFEL, João Luiz de Moraes³; SEIXAS, Sônia Regina da Cal⁴.

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-468>

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a violência contra mulheres e meninas, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no município de Piracaia, comparar com a cidade de Atibaia, do estado de São Paulo, para o período de 2014 a 2021, e propor estratégias para melhorar o cenário atual. O conceito de sustentabilidade é fundamental para questionar o atual modelo de desenvolvimento econômico e tem determinado como consequências processos intensivos de industrialização, urbanização, degradação ambiental, violência, conflitos sociais e o comprometimento da saúde física e mental da população. A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 apresenta 17 objetivos, entre eles o ODS 5, que trata da igualdade de gênero e da prevenção e combate à violência contra mulheres e crianças e que foi utilizado como instrumento de análise neste trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: ODS 5. Igualdade de Gênero. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The main objective of this work was to analyze violence against women and girls in the context of the Sustainable Development Goals (ODS), in the municipality of Piracaia, compare it with the city of Atibaia in the state of São Paulo, for the period from 2014 to 2022 and propose strategies to improve the current scenario. The concept of sustainability is fundamental for questioning the current model of economic development, which has resulted in intensive processes of industrialization, urbanization, environmental degradation, violence, social conflicts, and the compromising of the physical and mental health of the population. The Agenda for Sustainable Development 2030 has 17 goals, including ODS 5, which deals with Gender Equality and preventing and combating violence against women and children and which was used as an analysis instrument in this research work.

Keywords: ODS 5. Gender Equality. Human Rights.

¹ Aluna do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: magaoliver@icloud.com

² Aluno do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: joao.pedro_2010@hotmail.com

³ Professor e Pesquisador do Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: jlhoeffel@gmail.com

⁴ Professora e Pesquisadora – NEPAM/UNICAMP/Brasil. E-mail: srcal@unicamp.br

INTRODUÇÃO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são um conjunto de 17 objetivos globais acordados pelos países membros da ONU para serem implementados até 2030, com o objetivo de alcançar um mundo mais justo, equitativo e sustentável (ONU, 2022).

Dentre os ODS, destaca-se o ODS 5, que tem como meta alcançar a igualdade de gênero e empoderamento feminino. A violência contra mulheres e meninas é uma das principais barreiras para se alcançar esse objetivo. Acredita-se que a adoção da perspectiva de direitos humanos pode se tornar uma contribuição importante para a análise e combate à violência contra mulheres e meninas.

A abordagem de direitos humanos consiste em reconhecer que toda pessoa tem direitos fundamentais, inalienáveis e universais, independentemente do gênero, raça, idade, orientação sexual, entre outros aspectos. Quando se aplica essa abordagem à análise da violência de gênero, é possível identificar que a violência é uma violação dos direitos humanos das mulheres e meninas e exige medidas de prevenção e resposta baseadas nos princípios da dignidade humana, não discriminação e igualdade (Ribeiro, 2013).

Desse modo, a aplicação dos ODS e a perspectiva de direitos humanos podem ser aliadas para promover avanços significativos na prevenção e combate à violência contra mulheres e meninas, incluindo a implementação de políticas públicas, campanhas educativas, ações de sensibilização da sociedade, capacitação de profissionais e serviços de apoio às vítimas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002) define violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou simbólico, contra si próprio, contra outra pessoa ou grupos, que possa resultar em danos físicos, psicológicos ou em privações. A privação de direitos produz violências que ultrapassam a saúde de pessoas e comunidades, podendo contaminar a estrutura e o desenvolvimento sustentável das sociedades, além de desequilibrar as relações humanas, em prejuízo das mulheres, por torná-las mais suscetíveis às injustiças socioeconômicas, políticas ou culturais.

Saffioti (2015) argumenta que a subordinação feminina é experimentada pelas mulheres de modo muito particular, com violações intensas ou atenuadas das integridades físicas, psicológicas ou morais e ressalta o conceito de direitos humanos, entendendo por violência todo agenciamento capaz de violá-los.

Este artigo teve como principal objetivo analisar a violência contra mulheres e meninas, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no município de Piracaia. Os dados coletados, para o período de 2014 a 2021, foram comparados com os obtidos para a

cidade de Atibaia, em função de sua proximidade e influência regional, e se buscou também analisar e propor estratégias para melhorar o cenário atual.

METODOLOGIA

A coleta de dados para esta análise foi realizada a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública/SP para os municípios de Piracaia e Atibaia, além de uma revisão da literatura científica sobre o tema, os parâmetros globais de violência doméstica e sexual contra mulheres e crianças. Uma análise da metodologia utilizada no Brasil para coletar informações, sua efetividade e limitações também fazem parte da metodologia (Gil, 2010).

No início os dados foram recebidos em planilhas eletrônicas (*Microsoft Office Excel*), com uma infinidade de informações disponibilizadas pela Secretaria de Segurança Pública de São Paulo, com dados fornecidos no ato da formalização dos boletins de ocorrências. Os dados foram separados e posteriormente analisados de forma criteriosa a partir da seleção de relevância para a realização deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência se tornou um problema enfrentado de forma generalizada e abrangente pela sociedade. E tem também forte impacto negativo na saúde, a partir da ocorrência de agravos físicos e mentais. A problemática da violência urbana apresenta vasta riqueza de análise, permitindo ampla discussão e o reconhecimento de uma preocupação significativa, presente tanto na literatura nacional como internacional (Caddick; Porter, 2011; García-Moreno; Amin 2016; Seixas; Hoefel, 2020).

A importância do estudo da violência está presente em um dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos na *Agenda 2030*, e pretende oferecer uma estratégia para alcançar os compromissos sobre a prevenção da violência, especialmente contra as mulheres e crianças.

O ODS 05: Igualdade de Gênero, que compõe a Agenda 2030, fornece uma base para promover a igualdade e o empoderamento das mulheres como uma estratégia de desenvolvimento sustentável e considera que o combate à violência contra mulheres e meninas é uma premissa básica para alavancar esse objetivo.

A violência contra mulheres e meninas assume, nos dias atuais, muitas formas. A Organização Mundial de Saúde (OMS⁵) adotou as seguintes definições de violência física e

⁵ World Health Organization (WHO)

sexual para auxiliar e constituir arcabouço em pesquisas e políticas públicas, a saber: *a.* violência física significa que uma mulher sofreu algum tipo ou forma de agressão e/ou atentado contra sua integridade física, moral ou psicológica; *b.* violência sexual significa que uma mulher foi forçada fisicamente a ter relações sexuais; teve relações sexuais porque tinha medo do que seu parceiro poderia fazer; ou forçada a fazer algo sexual que ela entende como degradante ou humilhante. Embora reconhecida como um problema sério e generalizado, a violência emocional ainda não tem uma definição amplamente aceita, mas inclui, por exemplo, ser humilhada ou menosprezada; estar assustada ou intimidada intencionalmente; *c.* violência por parceiro íntimo, também chamada violência “doméstica”, significa que a mulher sofreu algum dos tipos de violência anteriores, nas mãos de um parceiro íntimo; essa é uma das formas mais comuns e universais de violência vivenciadas pelas mulheres (WHO, 2005).

Em 2018, a WHO também aponta que a violência contra as mulheres assumiu proporções epidêmicas e destaca um dado devastador ao afirmar que uma em cada três mulheres, no mundo, poderá, ao longo de sua vida, ser vítima de violência ou violência sexual, vitimada principalmente por um parceiro íntimo. Esse alerta representa a imensa escalada da desigualdade de gênero e de discriminação contra as mulheres. Embora reconheça que algumas mulheres correm mais riscos do que outras, a violência pode acontecer com qualquer uma, em qualquer país – independentemente da cultura, religião ou situação econômica –. A importância do reconhecimento desse panorama ultrapassa os aspectos individuais, na medida em que atinge os aspectos da saúde econômica e social das famílias, comunidades e países (WHO, 2018).

Ou como destaca Oxfam (2019), a violência contra mulheres e meninas não só devasta a vida das mulheres e divide as comunidades, mas também prejudica os esforços de desenvolvimento e a construção de democracias fortes e sociedades justas e pacíficas e que não conhecem fronteiras geográficas ou culturais. Mas as mulheres e meninas marginalizadas e pobres são mais propensas a experimentá-la, na maioria das vezes nas mãos de seus maridos ou parceiros.

O Brasil, historicamente, convive com violências cotidianas contra as mulheres, o que resulta em um destaque perverso: é o 5º país com maior taxa de assassinatos femininos no mundo (Waiselfisz, 2015). Em função desse reconhecimento e da pressão dos movimentos sociais feministas (principalmente), em agosto de 2006 foi sancionada a Lei 11.340 (Lei Maria da Penha), visando a tratar esses crimes com maior rigor e punições. Aprofundando mais a questão do rigor das possíveis punições, em março de 2015 foi sancionada a Lei 13.104/2015 (Lei do Femicídio), classificando-o como crime hediondo e com agravantes quando acontece

em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos etc.) (Waiselfiz, 2015).

Frente a esse quadro geral, acredita-se ser impossível obter desenvolvimento econômico, social e a vivência plena dos direitos humanos, defendidos pela declaração de 1949, sem considerarmos a relação íntima oferecida pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Abordar a violência contra as mulheres, chamando atenção de governos, sociedade civil, pesquisadores, permitirá fortalecer uma abordagem de saúde pública para eliminar a violência contra as mulheres e alcançar o SDG 5, permitindo igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres como um aspecto fundamental para se alcançar uma sociedade justa, detentora de direitos e sustentável.

Outro aspecto relevante e recente com relação à violência contra mulheres e meninas diz respeito à Pandemia da Covid-19. Observa-se que fatores relacionados ao isolamento social contribuíram para que houvesse um aumento nesse crime devido ao isolamento da vítima, o que a torna mais vulnerável, além da maior facilidade do agressor em controlar a vítima e do desemprego (Okabayashi *et al.*, 2020). Assim, o aumento dos casos de feminicídio também puderem ser vinculados diretamente à pandemia, pois a imposição do isolamento social fez as mulheres permanecerem por longos períodos dentro de sua residência em convívio com o agressor. Ressalta-se também que em algumas situações o isolamento social também pode determinar uma dificuldade do registro de ocorrências, o que daria a impressão de uma queda no número de casos, mas que não reflete a situação real (Seixas *et al.*, 2021).

RESULTADOS

A violência contra a mulher é um assunto gravíssimo, que cada vez mais exige estudos, reflexões e conscientização que embasem compreensões deste complexo fenômeno e indiquem ações para resolver esta questão.

Neste trabalho, a proposta foi analisar alguns dos muitos dados fornecidos pela Secretaria de Segurança Pública e criar uma dimensão possível para o exame e compreensão da violência contra a mulher.

Os resultados abaixo salientam que a desigualdade de gênero é questão central do fenômeno da violência e, assim, pode-se ponderar que a opressão, enquanto fator que envolve desigualdade de poder e submissão, também constitui um núcleo fundamental para se compreender a violência como fenômeno social advindo das iniquidades de gênero.

A violência contra a mulher é um grave problema social e de saúde pública em todo o mundo. No Brasil, essa violência se mostrou especialmente preocupante durante a pandemia,

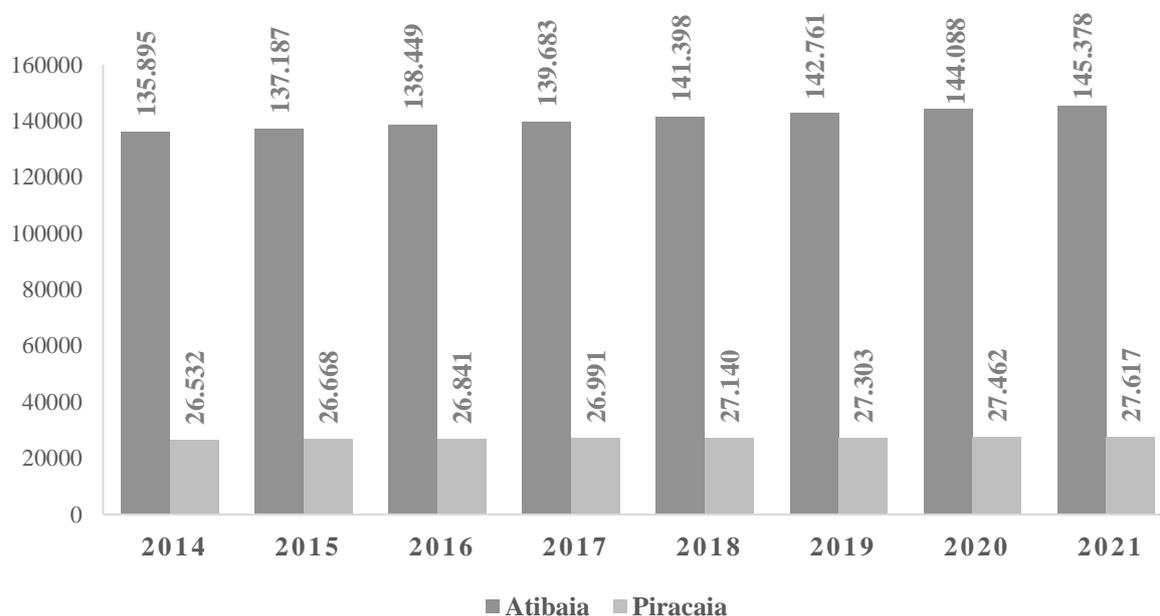
com um aumento no número de casos e na gravidade das agressões. Nesse contexto, uma análise recente sobre a violência contra a mulher em um município do país revelou dados alarmantes (Oliveira; Seixas; Hoefel, 2023).

Segundo a análise, Piracaia, município do estado de São Paulo, apresentou um alto índice de violência contra a mulher nos últimos anos. Os dados mostram que houve um aumento de casos de violência doméstica durante a pandemia, com muitas mulheres sendo agredidas dentro de casa e tendo dificuldades para denunciar seus agressores devido ao isolamento social.

Além disso, a análise revelou que a faixa etária mais afetada pelas agressões é a das mulheres entre 21 e 40 anos. As agressões mais comuns foram físicas, seguidas por ameaças. O estudo também destacou a importância do trabalho conjunto entre os serviços públicos e de assistência social para prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher.

Diante desses dados, é fundamental que a sociedade e o poder público se mobilizem para combater esse tipo de violência. É preciso oferecer suporte e proteção às vítimas e promover ações para conscientizar a população sobre o problema. Só assim será possível garantir uma sociedade mais justa e igualitária para todas as mulheres.

Gráfico 1 – Estimativa Populacional

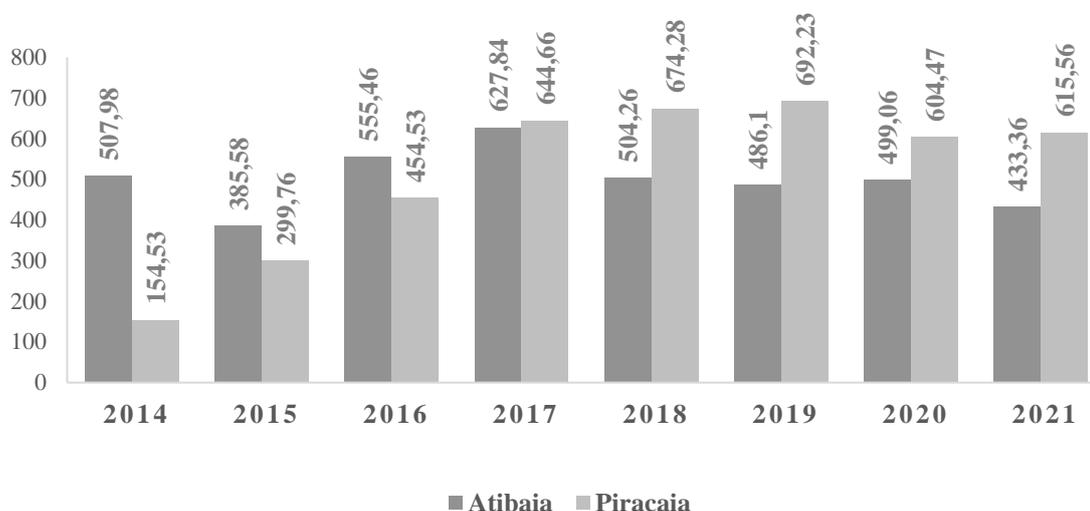


Fonte: Elaborado a partir de dados do IBGE (2022).

Piracaia é um Município de Interesses Turísticos (MIT), do interior de São Paulo, localizada na Serra da Mantiqueira, a 80km de São Paulo, capital. Comparando com Atibaia,

município vizinho, possui uma população significativamente menor, e Atibaia obteve um maior crescimento da população no período em análise, como demonstra o gráfico 1 acima.

Gráfico 2 – Casos/100.000/hab.



Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

O gráfico 2 acima evidencia o significativo aumento da violência contra mulheres e meninas nos municípios de Piracaia e Atibaia durante o período de 2014 a 2021.

Comparando a estimativa populacional e o número total de casos entre os municípios de Atibaia e Piracaia, observa-se que Piracaia encontra-se com índice maior de violência no período de 2017 a 2021, levando em consideração a dificuldade de realizar as denúncias devido ao fato de não ter delegacia 24h e aos finais de semana, tampouco escuta apropriada; ainda assim, o resultado é maior, o que demonstra uma cidade com alta taxa de violência.

Tabela 1 – Bairro

BAIRRO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Outros	135,7	176,1	316,7	259,4	158,4	135,5	76,46	177,4	1435,66	34,68%
Vila Elza	7,54	11,24	29,81	88,92	228,5	366,3	338,7	224,5	1295,37	31,29%
Área Rural	7,54	22,48	18,63	66,69	99,48	91,57	36,41	61,56	404,36	9,77%
NULL	3,77	26,23	40,97	96,33	73,69	14,65	50,98	32,59	339,21	8,19%
Jardim Alvorada	0	14,99	18,63	55,57	51,58	69,59	14,57	86,9	311,83	7,53%
Vila Biarritz	0	14,99	18,63	37,05	18,42	3,66	29,13	10,86	132,74	3,21%
Vila Sabesp	0	22,48	3,73	14,82	44,22	0	18,21	7,24	110,7	2,67%
Recanto dos Maias	0	11,24	7,45	25,93	0	10,99	40,06	14,48	110,15	2,66%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140,02	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

De acordo com dados divulgados pela Secretaria de Segurança Pública, o bairro Vila Elza, conforme dados da Tabela 1, próximo ao centro, é o que apresenta o maior índice de violência contra a mulher em Piracaia, totalizando 31,29% dos casos; em seguida, o alto número de casos é realizado na zona rural, totalizando 9,77%. Esse índice é medido pela quantidade de boletins de ocorrência registrados na delegacia da região.

Tabela 2 – Rubrica

ATIBAIA

RUBRICA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Ameaça (art. 147)	178,10	144,30	196,50	213,30	166,20	166,00	179,80	151,30	1395,50	34,89%
Lesão corporal (art. 129)	145,00	123,20	162,5	187,60	155,60	157,60	146,4	126,60	1204,54	30,12%
Injúria (art. 140)	66,96	51,02	75,12	94,50	72,84	77,75	76,34	70,16	584,69	14,62%
Outras	36,79	33,53	49,84	70,87	61,53	44,83	47,90	48,84	394,13	9,85%
Vias de fato (art. 21)	44,89	19,68	41,17	42,24	18,39	18,21	18,74	13,76	217,08	5,43%
Dano (art. 163)	20,06	12,39	28,89	12,89	25,46	20,31	26,37	14,45	160,82	4,02%
Estupro	4,41	1,46	1,44	6,44	4,24	1,40	3,47	8,25	31,11	0,78%
NULL	11,77	0	0	0	0	0	0	0	11,77	0,29%
TOTAL DE CASOS	507,98	385,58	555,46	627,84	504,26	486,10	499,06	433,36	3999,64	100,00%

PIRACAIA

RÚBRICA	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Ameaça (art. 147)	64,07	134,9	204,9	211,2	191,6	252,7	207,6	166,6	1433,49	34,63%
Lesão corporal (art. 129)	71,61	93,68	134,1	207,5	176,9	146,5	120,2	126,7	1077,15	26,02%
Injúria (art. 140)	0	26,23	44,71	81,51	121,6	146,5	149,3	130,4	700,19	16,91%
Outras	11,31	29,98	44,71	100	117,9	80,58	80,1	134	598,61	14,46%
Dano (art. 163)	3,77	7,49	11,18	18,52	55,27	36,63	14,57	21,73	169,16	4,09%
Vias de fato (art. 21)	3,77	7,49	14,9	25,93	11,05	29,3	32,77	36,21	161,42	3,90%
Estupro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
NULL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140,02	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

A análise das estatísticas revela, conforme tabela 2, que a rubrica referente à violência contra a mulher apresenta resultados muito semelhantes entre os municípios de Atibaia e Piracaia. Apesar da significativa diferença populacional, ambos apresentaram números preocupantes; é possível perceber uma semelhança entre eles, e, nos dois municípios, ameaça e lesão corporal lideram os resultados, totalizando mais de 50%.

No município de Atibaia, o número de boletins de ocorrência relacionados à violência contra a mulher é bastante elevado, causando alarme na sociedade. Há uma tendência de que a violência ocorra em locais de baixa renda, com pouca presença policial, o que torna difícil a inibição e a punição dos agressores. O histórico de violência doméstica e o machismo na sociedade contribuem para o agravamento da situação.

Já no município de Piracaia, embora a quantidade de casos seja menor do que no município de Atibaia entre o período de 2014 a 2017, a violência contra a mulher tem crescido de forma significativa nos últimos anos, chegando a ultrapassar o índice de Atibaia a partir de 2017, o que se torna bastante assustador, devido ao número de habitantes ser bem menor. Há uma tendência de que esse crescimento esteja relacionado ao desemprego, à desigualdade econômica e social e à falta de políticas públicas voltadas para a prevenção e o combate à violência.

É preciso destacar que, apesar das diferenças entre esses municípios, todos os casos de violência contra a mulher são inaceitáveis e requerem medidas urgentes de prevenção e punição. É necessário um esforço conjunto entre as autoridades públicas, a sociedade civil e as vítimas para que as mulheres possam denunciar e buscar ajuda, garantindo seus direitos e sua segurança. A conscientização e a educação sobre questões de gênero também são essenciais para transformar a cultura machista que ainda impera em nossa sociedade.

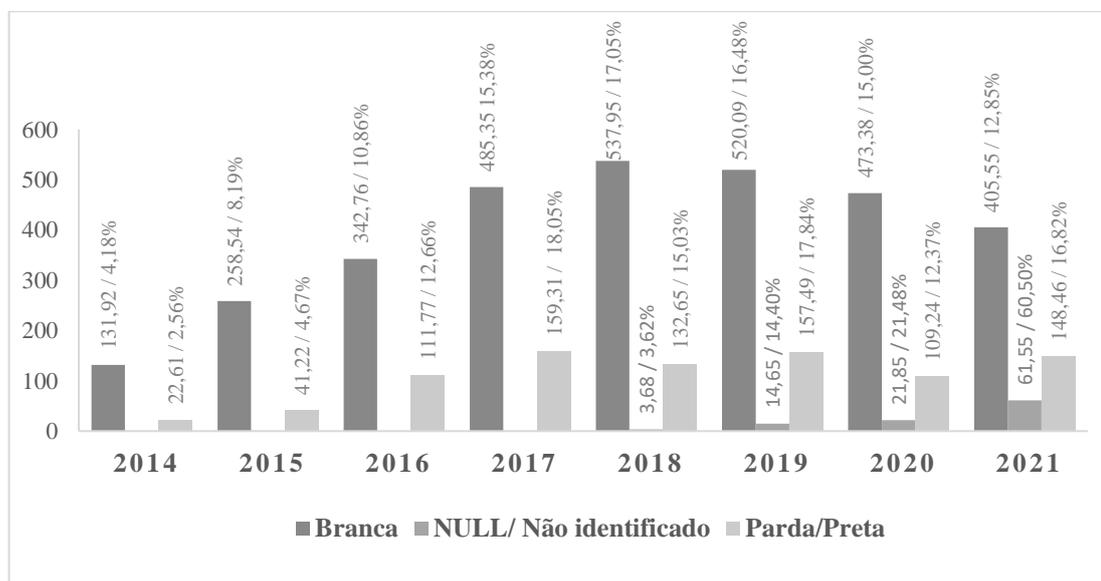
Tabela 3 – Idade

IDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
21 A 40	97,99	187,4	264,5	307,5	383,9	391,9	324,1	293,3	2251	54,36%
41 A 60	33,92	56,21	78,24	163	140	183,1	123,8	213,6	992	23,96%
11 A 20	22,62	33,72	74,51	129,7	66,32	51,28	102	50,69	530,8	12,82%
61 A 91+	0	14,99	37,26	11,11	33,16	65,92	43,7	57,93	264,1	6,38%
0 A 10	0	0	0	25,93	47,9	0	10,92	0	84,75	2,05%
NULL	0	7,49	0	7,42	2,99	0	0	0	17,9	0,43%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

A violência contra a mulher é um problema que afeta mulheres de todas as idades, conforme dados da tabela 3. No entanto, é importante notar que existem algumas diferenças; a idade mais atingida está entre 21 e 40 anos, indicando 54,36% do total de casos, porém a tabela evidencia um aumento significativo nos casos de jovens de 11 a 20 anos, atingindo 12,83%, e mulheres acima de 61 anos com elevado aumento a partir de 2016.

Gráfico 3 – Cor



Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

O gráfico 3 demonstra que mulheres brancas fazem parte da maioria das vítimas, já mulheres pardas e pretas, também denominadas de forma conjunta, em alguns documentos, como negras aparecem em minoria. Isso pode ser devido à dificuldade de manifestação e denúncias dessas vítimas.

Tabela 4 – Relacionamento

RELACIONAMENTO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
União Estável	56,54	89,93	108	255,6	176,9	194,1	156,6	148,5	1186,17	28,65%
Casamento	71,61	89,93	123	92,62	132,7	197,8	134,7	123,1	965,38	23,32%
Envolvimento Amoroso	11,31	93,68	141,6	126	173,2	106,2	102	130,4	884,24	21,36%
Parentes	11,31	18,74	52,16	103,7	143,7	139,2	138,4	141,2	748,42	18,08%
outros	3,76	7,48	29,81	66,69	47,8	54,93	72,83	72,42	355,72	8,59%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,2	692,2	604,5	615,6	4139,93	100,00%

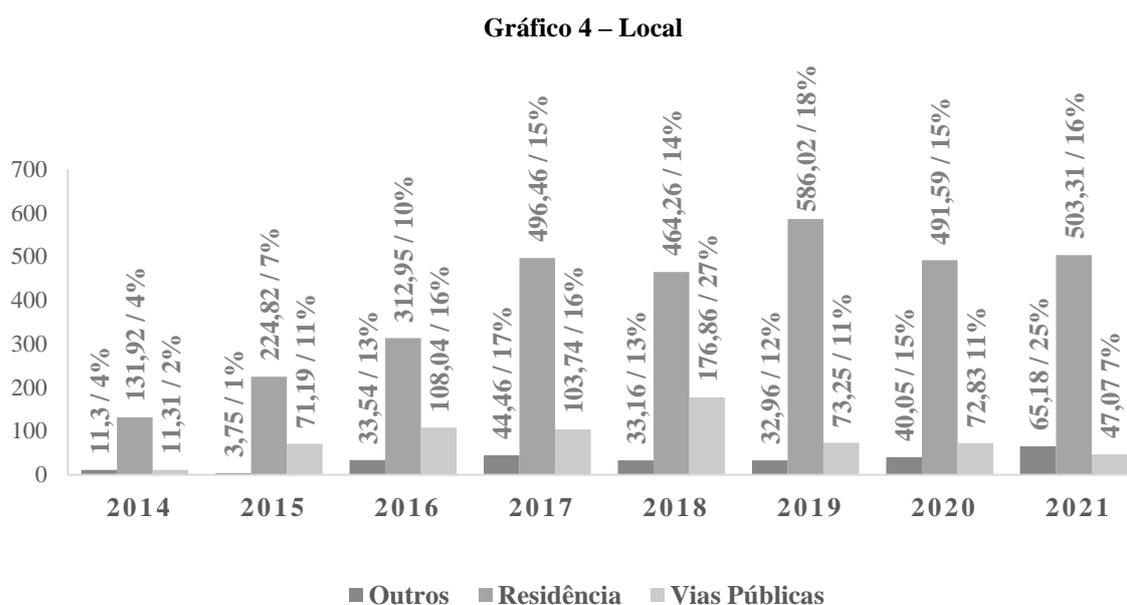
Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

Infelizmente, a violência contra a mulher nos relacionamentos, em suas diferentes modalidades, conforme tabela 4, é um problema grave e totaliza mais de 60% dos casos em Piracaia.

Os motivos para esse tipo de violência são complexos e muitas vezes envolvem questões de poder e controle. Algumas causas comuns incluem desigualdade de gênero, normas culturais que toleram ou até mesmo encorajam a violência contra as mulheres e a falta de acesso aos recursos necessários para escapar de um relacionamento abusivo.

Uma das maneiras mais eficazes de combater a violência nos relacionamentos é garantir que as mulheres tenham acesso a serviços e recursos de apoio. Isso pode incluir abrigos para vítimas de violência doméstica, linhas diretas de emergência, serviços de aconselhamento e apoio legal (Instituto Patrícia Galvão, 2019).

Os órgãos governamentais e a sociedade civil também têm um papel importante a desempenhar na prevenção da violência nos relacionamentos. Isso pode incluir mudanças nas leis e políticas, campanhas de conscientização pública e a educação de jovens sobre a igualdade de gênero e o respeito pelos direitos humanos.



Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

Na maioria das vezes, conforme dados do gráfico 4, as agressões acontecem dentro da casa da própria vítima, o que torna essa realidade ainda mais difícil e desafiadora.

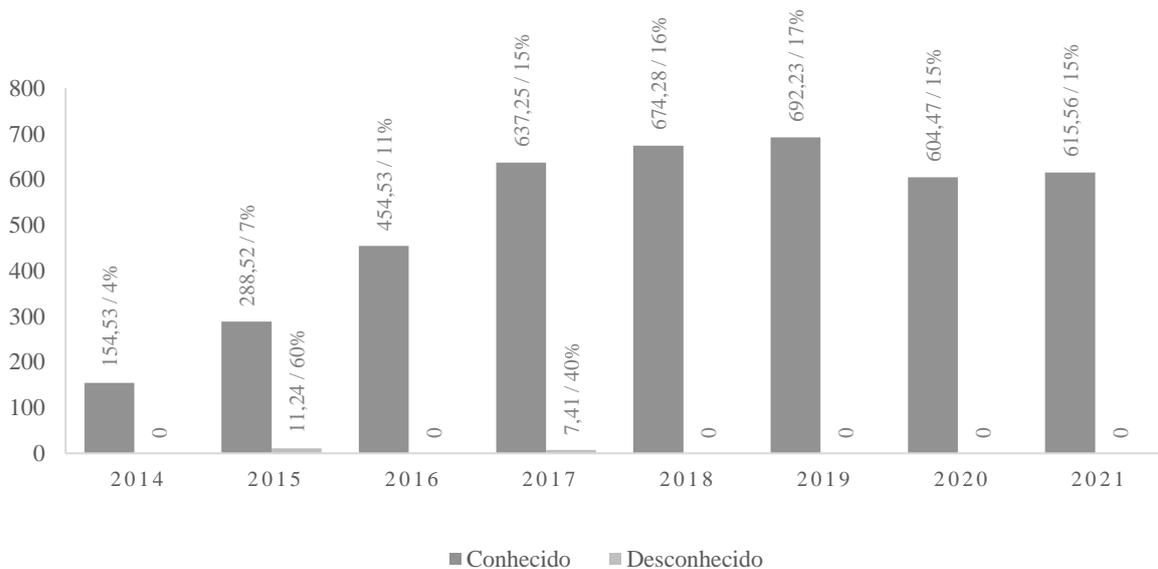
Existem diferentes explicações para o alto índice de violência contra a mulher em suas residências. Uma delas é a cultura machista e patriarcal, que naturaliza a violência como uma forma de controle masculino sobre a mulher. Essa mentalidade faz com que muitos homens acreditem que têm o direito de controlar as mulheres em todos os aspectos de suas vidas, inclusive na força física (Pimentel, 2011).

Além disso, muitas vezes os agressores são companheiros, ex-companheiros ou familiares próximos da vítima. Nesse contexto, a vítima pode sofrer com a pressão social e emocional de permanecer ao lado do agressor, o que dificulta a denúncia e a busca por ajuda.

Outro fator que contribui para a violência doméstica é a falta de políticas públicas efetivas e de proteção adequada às vítimas. Muitos locais não contam com serviços de atendimento especializado, como delegacias da mulher, casas de acolhida e acompanhamento psicológico, o que dificulta muito a proteção e recuperação das vítimas.

É importante destacar a necessidade de quebrar o ciclo de violência. Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, educação para a não violência e a implementação de políticas preventivas que ajudem a mudar a cultura patriarcal em que vivemos. Todos nós temos um papel importante em denunciar a violência contra a mulher e contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

Gráfico 5 – Autoria



Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

A autoria conhecida, conforme gráfico 5, é um termo usado nos casos de violência contra as mulheres quando o agressor é identificado pelas autoridades. Muitas vezes, as vítimas descrevem o agressor como um familiar, um companheiro, um ex-companheiro, um amigo ou um conhecido. Esses agressores geralmente possuem um relacionamento estreito com a vítima, o que torna o processo de denúncia ainda mais difícil, pois permite que as medidas protetivas sejam aplicadas de forma mais eficiente, já que é possível ordenar ao agressor que se mantenha

afastado da vítima, evitando novas agressões. Além disso, caso a vítima decida ir a público e relatar a violência sofrida, o agressor pode ser identificado como responsável pelo crime e ser condenado judicialmente.

Porém, é preciso lembrar que muitas vítimas não têm a coragem ou os meios para denunciar seus agressores. Por isso, é fundamental que a sociedade como um todo esteja atenta e disposta a ajudar sempre que possível, seja por meio de denúncias, apoio emocional ou fornecimento de informações sobre os serviços disponíveis para essas vítimas. Somente assim será possível combater a violência contra as mulheres e promover a igualdade de gênero em nossa sociedade.

Tabela 5 – Naturalidade

ATIBAIA

NATURALIDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Região Sudeste	210,8	173,5	213,8	293	278,7	215	240,1	173,3	1798,15	44,96%
Atibaia	193,5	134,1	218,9	193,8	171,8	182,6	168,7	130,7	1394,03	34,85%
Região Nordeste	63,28	42,28	84,51	86,62	7,78	57,44	62,46	34,39	438,76	10,97%
Região Sul	31,64	28,43	20,22	43,67	29,7	21,01	18,74	12,38	205,79	5,15%
NULL	3,68	5,83	8,67	6,44	7,78	3,07	6,33	80,48	122,28	3,06%
Região Centro Oeste	3,68	0,73	5,06	2,86	4,95	4,2	2,08	1,38	24,94	0,62%
Região Norte	1,47	0,73	0,72	0,72	3,54	2,8	0,69	0,69	11,36	0,28%
Estrangeiro	0	0	3,61	0,72	0	0	0	0	4,33	0,11%
TOTAL DE CASOS	508	385,6	555,5	627,8	504,3	486,1	499,1	433,4	3999,64	100,00%

PIRACAIA

NATURALIDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Região Sudeste	41,46	134,9	227,2	255,6	390,6	333,3	295	278,8	1956,86	47,27%
Piracaia	52,77	108,7	156,5	277,9	202,7	245,4	236,7	239	1519,49	36,70%
Região Nordeste	37,69	11,25	26,09	44,46	25,79	65,92	40,06	25,35	276,61	6,68%
NULL	7,53	7,49	11,19	44,46	22,11	21,98	21,85	43,45	180,06	4,35%
Região Sul	15,08	37,47	33,53	22,23	25,79	18,31	10,92	21,73	185,06	4,47%
Região Centro Oeste	0	0	0	0	7,37	7,33	0	0	14,7	0,36%
Região Norte	0	0	0	0	0	0	0	7,24	7,24	0,17%
Estrangeiro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140,02	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

A naturalidade das vítimas de violência contra as mulheres, conforme dados da tabela 5, é um aspecto relevante para compreendermos a amplitude do problema de migração de diferentes regiões para os municípios em estudo. De acordo com dados de órgãos de segurança pública, a maioria dos autores são naturais da Região Sudeste, totalizando mais de 40% dos casos.

Além disso, é importante destacar que a naturalidade das vítimas também pode estar relacionada com o perfil das agressões. Por exemplo, em alguns casos de violência doméstica, o agressor pode se sentir mais confiante devido à proximidade com a família ou à sensação de impunidade em regiões mais isoladas.

Dessa forma, a análise dos dados de naturalidade das vítimas de violência contra as mulheres pode ajudar no desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes, especialmente voltadas para as regiões com maiores índices de violência. Além disso, essa análise pode também contribuir para a sensibilização da sociedade sobre a existência do problema e sobre a necessidade de se trabalhar constantemente para combatê-lo.

Tabela 6 – Escolaridade

ESCOLARIDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
NULL	33,91	59,96	48,43	207,5	423,7	545,7	484,3	365,7	2169,24	52,40%
1 Grau completo	52,77	112,4	242,2	237,1	114,2	36,63	10,92	21,73	827,97	20,00%
2 Grau completo	7,54	52,46	93,14	129,7	33,16	25,64	43,7	65,18	450,49	10,88%
1 Grau incompleto	26,38	22,48	7,45	18,52	55,27	40,29	18,21	134	322,58	7,79%
2 Grau incompleto	11,31	33,72	26,08	14,82	22,11	18,31	14,57	14,48	155,40	3,75%
Superior completo	11,31	11,24	18,63	14,82	22,11	18,31	29,13	14,48	140,03	3,38%
Superior incompleto	11,31	7,49	11,18	7,41	3,68	7,33	3,64	0	52,04	1,26%
Analfabeto	0	0	7,45	14,82	0	0	0	0	22,27	0,54%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140,02	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

O grau de escolaridade das vítimas de violência contra as mulheres, conforme tabela 6, é um fator interessante de ser analisado, pois pode apontar algumas possíveis causas para a violência. De acordo com a pesquisa, em Piracaia, mulheres com menor grau de escolaridade são mais susceptíveis a sofrer violência e são especialmente vulneráveis a relacionamentos abusivos.

Isso pode ser resultado de diversos fatores, incluindo desigualdades socioeconômicas, falta de acesso à informação sobre seus direitos, menor autoestima e menos oportunidades de emprego, o que pode aumentar sua dependência econômica dos agressores.

Além disso, muitas vítimas possuem o desejo de evitar exposição ou estigma, e acabam omitindo a violência sofrida, o que dificulta a identificação do problema pelos profissionais de saúde ou assistentes sociais.

Embora seja importante lembrar que a violência pode ocorrer em qualquer camada da sociedade e que todas as mulheres são vulneráveis a esse tipo de violência, o aumento dos índices de violência contra mulheres com menor grau de escolaridade é um alerta para a necessidade de combinarmos ações preventivas de base escolar com ações mais efetivas para combater a violência doméstica e familiar, conforme mostra a tabela 6 (Instituto Justiça de Saia, 2019).

Dessa forma, é importante que as políticas de proteção às mulheres incluam a educação em seu escopo, tanto para trabalhar a autoestima e empoderamento quanto para conscientização sobre direitos e prevenção a abusos. A educação é um dos pilares para frear o ciclo da violência, e a promoção da igualdade de gênero desde cedo pode ser um método efetivo de prevenção em longo prazo.

Tabela 7 – Profissão

PROFISSÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL	%
Prestador de Serviços	60,3	149,9	286,9	222,3	191,6	285,7	214,8	264,3	1675,80	40,48%
NULL	79,15	112,4	89,41	248,2	324,2	271	214,9	155,7	1495,02	36,11%
Estudante	0	0	29,81	44,46	110,5	47,61	83,75	25,35	341,52	8,25%
Do Lar/ Prof. Dom.	15,08	14,99	22,35	81,51	33,16	25,64	3,64	25,35	221,72	5,36%
Desempregado	0	14,99	7,45	14,82	7,37	21,98	25,49	47,07	139,17	3,36%
Aposentado/Pens.	0	7,49	11,18	3,7	0	25,64	29,13	47,07	124,21	3,00%
Autônomo	0	0	3,73	14,82	0	14,65	21,85	32,59	87,64	2,12%
Professor/Educador	0	0	3,73	14,82	7,37	0	10,92	18,1	54,94	1,33%
TOTAL DE CASOS	154,5	299,8	454,5	644,7	674,3	692,2	604,5	615,6	4140,02	100,00%

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Segurança Pública (2022).

As vítimas de violência contra mulheres podem ser de diferentes profissões, classes sociais, etnias e idades, não há uma profissão em específico, conforme dados da tabela 7, que esteja mais propensa ou suscetível a sofrer com a violência. No entanto, sabemos que em muitos casos a violência pode estar relacionada ao ambiente de trabalho, como por exemplo, em casos de assédio sexual ou de violência psicológica sofrida dentro do ambiente laboral.

Além disso, é importante destacar que mulheres que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como aquelas em situação de rua, trabalhadoras informais ou com baixo grau de escolaridade, estão mais propensas a sofrer com a violência. É comum que

essas mulheres enfrentem dificuldades em identificar e denunciar a violência sofrida por conta da falta de acesso a informações e a serviços públicos voltados para o atendimento dessas ocorrências.

Por isso, é fundamental que a sociedade e o poder público estejam atentos e sensibilizados quanto aos problemas enfrentados pelas mulheres vítimas de violência doméstica e que ações efetivas sejam implementadas para garantir a proteção e os direitos das vítimas e prevenir que novos casos ocorram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática sobre violência doméstica e em especial a da mulher vem conquistando inegáveis avanços relacionados aos direitos das mulheres (Engel, 2020). Intensos debates, criação de leis, apoio acadêmico e público, instituições específicas nos níveis federal, estadual e municipal são observados nesses últimos 20 anos (Engel, 2020), entretanto, nossa sociedade ainda dá demonstrações de tolerância quanto às violências e discriminações de gênero. Isto se deve, em larga medida, à histórica e distorcida concepção de mulher associada ao pertencimento a um homem, que autoriza, muitas vezes, até o emprego de violência para o exercício desse domínio.

De fato, o gênero feminino sempre foi menosprezado, entendido como objeto de posse e opressão do gênero masculino (Miller, 1999). Assim, essa análise dos dados coletados indica que, além de um aumento na violência contra mulheres e meninas no município de Piracaia para o período de 2014 a 2021, também ficou evidente um aumento significativo no início da pandemia, mas conseqüentemente houve uma queda no ano seguinte ao início da pandemia de Covid-19, devido à necessidade de isolamento e a conseqüente dificuldade de realizar uma denúncia. Dadas as limitações da série histórica, certamente não se pode dizer que a violência contra as meninas diminuiu, levando em consideração uma queda durante esse período pandêmico. Assim sendo, essa afirmação permanece duvidosa, pois a denúncia durante o período de pandemia, conforme mencionado, se tornou ainda mais difícil e principalmente a vulnerabilidade da vítima, que precisava manter-se confinada com o agressor (Instituto Patrícia Galvão, 2020).

Os dados que quantificam e dimensionam a violência têm importantes quadros explicativos sobre a lógica hierárquica do gênero e como isso torna as mulheres vulneráveis, e talvez seja hora de investir com mais acurácia em um dos setores mais importantes, a educação,

e aprofundar o estudo das causas e consequências da violência contra a mulher e a eficácia das medidas preventivas para que nossas meninas tenham um futuro mais esperançoso.

Atualmente, as ações preventivas junto às redes de proteção à mulher têm crescido. Mas é muito mais desenvolvido, em termos de responsabilidade e capacitância de lidar com agressores, puni-los. Porém, não se comprova a eficácia de que punir criminalmente o agressor traga maior segurança para a mulher e diminuição da violência. A falta de confiança nas instituições reduz significativamente o índice de denúncias e, quando as fazem, nem sempre as mulheres são ouvidas de forma amigável e não são protegidas pelo Estado. O debate maior gira em torno da importância da denúncia e da criação de espaços acolhedores para a denúncia, ou seja, a responsabilidade pela redução da violência recai em múltiplos níveis sobre os ombros da pessoa ofendida, estuprada, ferida, assustada, emocionalmente ferida.

Tudo isso é bastante notório em relação ao município analisado, já que se trata de uma cidade localizada no interior de São Paulo, com população de pouco mais de vinte e sete mil habitantes, onde a única delegacia da cidade não funciona vinte e quatro horas por dia, nem mesmo aos finais de semana, o que dificulta ainda mais a denúncia de uma mulher em situação de violência, precisando se locomover ao município vizinho. O município ainda não possui Conselho Municipal da Mulher, e o tema ainda não possui programas de políticas públicas, o que torna a resolução desse problema menos acessível. Cresce a proteção e o acolhimento para meninas em situação de violência, mas ainda é raro e pouco conhecido entre a população feminina. As estratégias preventivas se tornam difíceis de mensurar. Existe ainda uma resistência de organização social ideológica que se fortaleceu nos últimos anos a tal ponto de atacar, com uma lógica misógina, racista e homofóbica, ações concretas que buscam analisar e solucionar esta questão.

Outros fatores importantes a ressaltar são: a autoria conhecida, na maioria dos casos, e o grau de relacionamento entre vítimas e agressores; a grande maioria são cônjuges, companheiros ou parentes. Em sua maioria, os atos de violência acontecem nas próprias residências das vítimas, lugar esse onde elas deveriam sentir-se seguras, protegidas e amadas.

Esta situação demanda propostas concretas no sentido de indicar estratégias de ação apresentadas pelo ODS 5 para melhorar as perspectivas de igualdade de gênero e direitos humanos na área de estudo.

Uma das estratégias até o momento adotadas, e que é considerada importante e tem atuação no município de Piracaia, é a fundação da Associação Reescrevendo uma História (ARUH), criada para auxiliar no combate contra a violência da mulher e que pretende atuar de forma ativa em redes de proteção, atendimentos, acompanhamento jurídico e principalmente

trabalhar nas escolas para conscientização de adolescentes e jovens a respeito da temática para que saibam detectar os sinais de futuros relacionamentos abusivos.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê Femicídio**, 2019. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/femicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/#brasil-e-o-5o-no-ranking-de-homicidios-de-mulheres>. Acesso em: 23 jan. 2023
- CADDICK, A; PORTER, L. Exploring a model of professionalism in multiple perpetrator violent gun crime in the UK. **Criminology & Criminal Justice**, v. 12, n. 1, p. 61-82, 2011. <https://doi.org/10.1177/1748895811423091>. Disponível em: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/exploring-model-professionalism-multiple-perpetrator-violent-gun>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- CERQUEIRA, D. (Coordenador). **Atlas da Violência 2017**, FBSP/IPEA, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018>. Acesso em: 23 jan. 2023
- ENGEL, Cintia Liara. Capítulo 4: a violência contra a mulher. *In*: FONTOURA, Natália; REZENDE, Marcela; QUERINO, Ana Carolina. **Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2020. p. 159-216.
- GARCÍA-MORENO, C.; AMIN, A. The sustainable development goals, violence and women's and children's health. **Bull World Health Organ**, v. 94, n. 5p. 396–397, may.2016. doi: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.16.172205> 397. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4850543/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 16 out. 2022
- INSTITUTO JUSTIÇA DE SAIA. Michele Barros: **Educação e menos violência caminham juntas**. [on-line] 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/educacao-e-menos-violencia-caminham-juntas/> Acesso em: 22 out. 2022.
- INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. Pesquisa: para 87% dos brasileiros, a violência contra mulheres aumentou na pandemia. **Agência Patrícia Galvão**. [on-line] 20 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencia-domestica/nova-pesquisa-para-87-dos-brasileiros-a-violencia-contra-mulheres-aumentou-na-pandemia/> Acesso em: 25 out. 2022.
- INSTITUTO Patrícia Galvão. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: um problema de toda a sociedade**. São Paulo: Paulinas, 2019.

MILLER, Mary Susan. **Feridas invisíveis: abuso não-físico contra mulheres**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

OKABAYASHI, N. Y. T.; TASSARA, I. G.; CASACA, M. C. G.; DE ARAÚJO FALCÃO, A.; BELLINI, M. Z. Violência contra a mulher e feminicídio no Brasil-impacto do isolamento social pela COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4511-4531, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/9998/8381>. Acesso em: 27 dez. 2023.

OLIVEIRA, Margarete; SEIXAS, Sônia Regina da Cal; HOEFEL, João Luiz de Moraes. Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODSs) e direitos humanos: uma contribuição para análise da violência contra mulheres e meninas - uma análise no município de Piracaia/SP. *In: CONGRESSO DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIFAAT*, 4., 2023, Atibaia. **Anais [...]** Atibaia: UNIFAAT, 2023. p. 39-40.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, [on-line]2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU** [on-line].2022. Disponível em : <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 out. 2022.

OXFAM INTERNATIONAL. **Violence against women and girls: enough is enough**, 2019. Disponível em: www.oxfam.org/en/violence-against-women-and-girls-enough-enough. Acesso em: 24 jul. 2022.

PIMENTEL, Adelma. **Violência psicológica nas relações conjugais: pesquisa e intervenção clínica**. São Paulo: Summus, 2011.

RIBEIRO, Dominique de Paula. **Violência contra mulher: aspectos gerais e questões práticas da Lei nº11.340/2006**. Brasília: Gazeta Jurídica, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA [Correspondência em meio eletrônico]. Destinatário: João Luiz de Moraes Hoefel. Nazaré Paulista. 03 maio. 2022. *e-mail*.

SEIXAS, S. R. C. S.; HOEFEL, J. L. M.; MACHADO, M. K.; CONSOLI, G.; NASCIMENTO, W. E. N. Sustainable Development Goals and Women: An Initial Reflection on Domestic Violence in Times of a Pandemic Crisis. *In: LEAL FILHO, W. (ed.) COVID-19: Paving the Way for a More Sustainable World*. Cham: Springer Nature, 2021. p. 143-162. 2021. World Sustainability Series. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69284-1_8

SEIXAS, S. R. C.; HOEFEL, J. L. M. Sustainability goals, mental health, and violence: convergent dialogues in research and higher education. *In: Leal Filho, W (org.). Sustainability Reporting in Higher Education*. Cham: Spring Nature, p. 163-168, 2021.

SEIXAS, S. R. C.; HOEFEL, J. L. M. Human Rights and Gender Equity: Building Sustainable. *In*: LEAL FILHO, W.; AZUL, A.; BRANDLI, L.; ÖZUYAR, P.; WALL, T. (eds). **Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals**. Cham: Springer Nature, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_60-1.

WASELFISZ, J, J. **Mapa da Violência: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Brasília: ONU Mulheres/OPAS-OMS/Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/FLACSO, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Addressing violence against women and achieving the Millennium Development Goals**. Geneva: WHO/FCH/GWH, 2005

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO: Addressing Violence Against Women. Key achievements and priorities**. Geneva: WHO/Human Reproduction Programme/Research for Impact, 2018. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/275982/WHO-RHR-18.18-eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 14 jul. 2022.

QUEIXA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

FAVARIN, Rafael da Nova¹; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de².

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-463>

RESUMO

Este artigo relata uma pesquisa-intervenção que investigou a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico mediada pelo psicólogo escolar em encontros formativos. Adotou-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cuja metodologia, calcada no materialismo histórico-dialético, possibilitou o aprofundamento e análise das expressões dos coordenadores. Os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares, atravessados e mediados por produções artísticas contextualizadas aos temas, pelas sínteses que descreviam o encontro anterior, por debates e textos teóricos de apoio. Para análise, foram utilizadas as transcrições dos encontros, os registros dos diários de campo, as sínteses produzidas, as observações vivenciadas durante o processo e as entrevistas finais com cinco coordenadoras. Os resultados revelaram que a queixa escolar permanece secundária ao aluno diante dos conflitos subjacentes à escola e ao próprio coordenador pedagógico, entre eles: a crise identitária de seu papel; a falta de apoio, permanência na função e representatividade político-social; a dificuldade junto ao corpo docente, em que pesem problemas quanto ao engajamento no processo de ensino-aprendizagem e um trabalho voltado às urgências em detrimento das reais necessidades, sobretudo negligenciando a formação e a articulação dos processos escolares. Observou-se ausência de um pensamento crítico sobre a produção dos problemas na escola e a lógica da medicalização sobre as crianças. Por fim, compreendeu-se que encontros formativos com os coordenadores pedagógicos podem se constituir como campo e objeto de atuação do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções e práticas voltadas à promoção do desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Queixa Escolar. Psicologia Escolar. Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

This article reports an intervention research that investigated the dimension that the school complaint assumes in the work of the pedagogical coordinator mediated by the school psychologist in formative meetings. The theoretical framework of Historical-Cultural Psychology was adopted, whose methodology, based on historical-dialectical materialism, made it possible to deepen and analyze the coordinators' expressions. The meetings were conducted by a pair of school psychologists, crossed, and mediated by artistic productions contextualized to the themes, by the syntheses that described the previous meeting, and by debates and theoretical support texts. For analysis, the transcripts of the meetings, the records of the field diaries, the syntheses produced, the observations experienced during the process and the final interviews with five coordinators were used. The results revealed that the school complaint remains secondary to the student in the face of the conflicts underlying the school and to the pedagogical coordinator himself, among them: the identity crisis of his role; the lack of support, permanence in the function and political and social representativeness; difficulty with the teaching staff, in which there are problems regarding the engagement in the teaching-learning process and work focused on urgencies to the detriment of real needs, especially neglecting the formation and articulation of school processes. Critical thinking was absent about the production of problems at school and the logic of medicalization for children. Finally, it was understood that formative meetings with the pedagogical coordinators can constitute a field and an object for the school psychologist to promote changes in conceptions and practices aimed at promoting the development of children.

Keywords: School Complaint. School Psychology. Pedagogical Coordinator.

¹ Psicólogo escolar, Centro Universitário UNIFAAT. Email: rnfavarin@gmail.com. Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professora Doutora e Pesquisadora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: vera.trevisan@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que nunca na história falou-se tanto em educação. Decorre do fato de que a infância recebe atenção e preocupação, sobretudo porque às crianças pertence o futuro da humanidade. Arendt, em sua obra “A Crise na Educação”, publicada em 1957, alerta sobre a função essencial da educação que, em síntese, segue uma lógica que caberia em dois eixos centrais: garantir a sobrevivência das crianças, não as abandonando à própria sorte, o que inclui certo grau de autoridade em sua relação com os adultos, e permitir que elas consigam perpetuar a cultura, produzindo novos conhecimentos aos já consolidados (Arendt, 2011).

Sessenta anos após a publicação deste trabalho, percebe-se que essas preocupações ainda permanecem, uma vez que muitas dúvidas incidem sobre a educação e a escola.

Guzzo (2005), ao refletir sobre o papel da escola permeada pela lógica do social, balizada pelo capital e cujo efeito revela a coisificação do outro, observa que a própria escola se encontra amordaçada; pois, sem voz, não reage e “não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida” (p. 20). Esta relação passiva frente aos alunos acaba por esquivar a escola de compreender o que ocorre em seu interior, bem como na vida de seus alunos, engendrando um processo de alienação e reprodução da lógica social dominante, sem sentido e descontextualizada.

Um dos efeitos deste mal-estar na educação encontra-se materializado na queixa escolar. Presente no discurso das escolas, geralmente mostra-se centrada na criança e em sua família, seja no que se refere às suspeitas sobre suas condições orgânicas, seja também por questões comportamentais ou sociais (Gomes; Pedrero, 2015; Leonardo; Leal; Rossato, 2015).

Partindo de uma perspectiva crítica, Jesus *et al.* (2013) reafirmam os problemas em se estabelecer os limites entre dificuldades escolares e situações que mereçam algum tipo de encaminhamento externo à escola. Situação também observada por Hashimoto (2003), ao qual para professores e coordenadores pedagógicos, os motivos que permeiam e produzem as dificuldades escolares estão deslocados da escola, ou seja, atribuídos em geral a uma causa orgânica ou uma condição social e familiar.

Souza (2007) alerta para a maneira como os psicólogos recebem e olham para estes encaminhamentos. A autora, ao realizar análise de prontuário sobre pedidos de ajuda à queixa escolar, em clínicas-escolas de quatro cursos de psicologia da cidade de São Paulo, constata haver uma leitura psicológica hegemônica, ou seja, um olhar determinista em relação à história pregressa da criança, pouco atenta à sua vida como sujeito em relação ao seu contexto de vida, sem levar em conta o campo escolar e produzindo um prognóstico e direção de tratamento padronizado, ou seja, a psicoterapia.

Desta forma, pesquisas sugerem a necessidade em delinear o contexto em que as queixas são produzidas, recolocando a figura do psicólogo, agora sob o viés da psicologia escolar, pensando em processos de intervenção que considerem todos os envolvidos e não apenas a queixa centrada na criança e em sua família (Gomes; Pedrero, 2015; Souza *et al.*, 2014).

Vigotski (2009), partindo de uma visão sistêmica, que admite o humano em sua integralidade e em um movimento histórico e cultural, a partir das condições concretas de sua vida, é um dos grandes expoentes da psicologia crítica. Preocupado em construir uma psicologia para o novo homem em detrimento das ideias mecanicistas e idealistas de sua época, promove uma nova proposta para o estudo da consciência do homem (Luria, 2018).

Como elemento central à consciência humana, Vigotski assumirá a linguagem e, portanto, a palavra à base para sua constituição. Em sua última obra, “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, Vigotski detém-se a explicar o percurso da palavra. Nela, o autor salienta:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (Vigotski, 2009, p. 398).

Se a unidade de análise do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, parece-nos correto acrescentar que é na palavra que se refletem os aspectos próprios da consciência humana. Contudo, sua constituição nunca será linear; pois, tensionada pelo meio, demandará ao sujeito reconhecer, decifrar e assujeitar-se à palavra a fim de tornar-se membro de um grupo. Aos poucos, o que se revela é a palavra como um elemento social, uma vez que o significado da palavra pode ser compreendido como atributo do coletivo, pertencente a uma cultura (Góes; Cruz, 2006).

Portanto, se ao olhar o significado da palavra aporta-se na dimensão social – um campo onde existe certa estabilidade do signo –, ao olhar para o sujeito, em sua particularidade, desenvolvimento e produções, adentra-se ao campo dos sentidos, dimensão volátil, sempre *sui generis* e nem sempre passível de apreensão.

Ao definir essas duas dimensões da palavra, Vigotski refere que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável” (Vigotski, 2009, p. 465).

O sujeito banha-se de linguagem, mas só o faz porque há ali um interlocutor. O sujeito é nomeado, falado, significado e, aos poucos, em decorrência da mediação própria da linguagem e da cultura, torna-se humano. A este movimento, Vigotski, em seus estudos, observa que, para que o sujeito “se narre”, primeiro precisa “ser narrado”.

Desta forma, compreende-se que o sujeito por excelência é um sujeito social banhado por mediações intencionalmente ou não direcionadas a ele. Vigotski (2010) se preocupa com a escola, uma instituição que precisará olhar para a experiência pessoal como condição ao conhecimento. Deixa claro em sua obra *Psicologia Pedagógica* a importância do professor, para ele um sujeito ativo que produzirá marcas em seus alunos:

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula: “o mestre é tudo, o aluno, nada” pela fórmula inversa “o aluno é tudo, o mestre, nada?”. De modo algum [...] Do ponto de vista psicológico o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. (Vigotski, 2010, p. 65)

Partindo deste pressuposto, algumas questões podem ser levantadas a respeito da queixa escolar, uma produção social que, direcionada aos alunos, produz igualmente um efeito social, mas também singular. O que se trata da queixa escolar para um educador? E para o aluno que a recebe? Que possibilidade o aluno apresenta para escapar desta queixa? Se a palavra constrói a realidade admitida pelos sujeitos, é possível ampliar a consciência destes para que pensem em outras práticas escolares?

Assim, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo procurou pesquisar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação. O recorte deu-se na figura do coordenador pedagógico de um município do interior de São Paulo, uma vez que sua preocupação principal é garantir assistência aos docentes e discentes ressaltando-se o planejamento que supra as necessidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o Educador dos Educadores.

De forma análoga, e também pela via da formação, a queixa escolar vem sendo repensada no interior das escolas. Como uma modalidade de atuação, alguns trabalhos vêm apostando na relação direta da psicologia com a educação, sobretudo em práticas formativas e mediadas junto aos gestores desta instituição, a saber: coordenação e direção (Dugnani; Souza, 2016; Petroni; Souza, 2014).

Ao falar sobre o coordenador pedagógico, percebe-se que este profissional encontra desafios em sua atuação e, diante de suas atribuições, acaba por se afastar do cerne de seu trabalho, realizando outras funções, em geral burocráticas. Com isso, afasta-se também do que

julga ser a identidade própria do coordenador, buscando, tal como um gesto de sobrevivência, preencher o que a instituição lhe atribui (Placco; Almeida; Souza, 2015; Dugnani; Souza, 2011).

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), entende-se que a função central do coordenador pedagógico consiste em três ações que se desenvolvem de modo imbricado, envolvendo a articulação dos processos educativos, a formação dos professores e a consequente transformação das práticas escolares em direção a uma melhor qualidade da educação.

Petroni e Souza (2014), em uma pesquisa envolvendo gestores de uma escola pública, enfatizam a necessidade da construção do coletivo escolar por intermédio do desenvolvimento e ampliação da consciência sobre os papéis exercidos por eles. Buscaram organizar sua prática sustentada nos três princípios éticos que se encontram na base da Psicologia Histórico-Cultural e que foram descritos por Delari Junior (2009), são eles: a superação dos limites relativos à atuação dos profissionais escolares, a cooperação compreendida como parceria em um trabalho que se sustenta pelo outro e para o outro e a emancipação ou o estabelecimento da autonomia em que pese o reconhecimento do sujeito, sobre seu papel, imbricado diretamente no coletivo.

Neste processo, Placco e Souza (2012) reafirmam a importância da mediação do coordenador pedagógico, por exemplo, em um espaço formativo. Buscará a prevenção articulada em intervenções com vistas à prospecção de uma escola integrada e segura.

Entende-se, portanto, que uma das ações possíveis do psicólogo escolar se encontra no desvelamento das contradições escolares, contribuindo para que os sujeitos, que nela atuam, se desenvolvam.

Desta constatação, o objetivo deste estudo buscou investigar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico, mediada pelo psicólogo escolar, através de encontros formativos e refletir sobre os possíveis encaminhamentos à sua superação.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se insere no campo da pesquisa-intervenção. Assume uma postura ética que inclui intervenções em sua prática, compreendendo que o diálogo e a arte favorecem o reconhecimento das significações coletivas em que pesquisa e intervenção, a um só tempo, são complementares e se retroalimentam em um movimento dialético permanente.

Admite como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os estudos de Lev Semenovitch Vigotski, que concebe o homem constituído em um movimento dialético com a cultura, construindo a história e sendo afetado por ela. Neste sentido, qualquer ação realizada no âmbito da pesquisa interfere diretamente no fenômeno estudado, uma vez que também o

pesquisador se insere integralmente e a todo tempo, mediando e facilitando as movimentações do coletivo para a identificação dos fenômenos de seus estudos (Souza; Andrada, 2013).

Foram oito encontros, distribuídos ao longo dos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2016, agendados com uma distância de quinze a vinte dias entre eles e com duração de duas horas e trinta minutos cada.

Os participantes foram os coordenadores pedagógicos (CPs) que atuam nas 34 (trinta e quatro) escolas da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo, que foram liberados e autorizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a participarem de forma voluntária. Os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares do Serviço de Psicologia Escolar da cidade e ocorreram em uma sala de formação dentro da Secretaria Municipal de Educação. Ao final dos oito encontros, cinco CPs foram selecionadas, obedecendo ao critério de presença (maior participação), para uma entrevista estruturada.

Um dos recursos utilizados para circular o diálogo e facilitar o confronto de ideias foi a síntese (Souza *et al.*, 2015). Utilizado sempre *a posteriori*, este instrumento, ao objetivar e materializar o que foi falado em um novo momento, permite o redimensionamento e a reconfiguração de sentidos, levando à ampliação de consciência daqueles que fazem uso frente à colisão inevitável entre o dito e suas interpretações. Encontro a encontro, nesta pesquisa, utilizou-se a síntese como um instrumento na abertura das discussões.

Outra forma possível ao favorecimento e emersão do fenômeno assumido por esta pesquisa foi o uso da arte. Com ela, buscou-se superar o discurso hegemônico, adequado e montado pelo coletivo nas argumentações e explicações sobre dado assunto, uma vez que a arte rompe e subverte as normas sociais, interrogando o sujeito e contribuindo para a reconfiguração dos sentidos sobre sua realidade. Souza (2016), a este respeito, afirma que “ao tocar os afetos, a arte favorece a superação da reprodução de discursos, por não suscitar respostas ou defesas, por não pressupor reações ou expressões corretas, por fazer emergir a contradição” (p. 22).

Após o debate sobre a síntese, partiu-se para uma apreciação artística, escolhida intencionalmente por esse pesquisador, seja no formato musical, poesia, vídeo ou imagens de fotos e telas. Esta apreciação contribuía para a criação de pausas (Placco, 2011), fazendo emergirem vivências sensíveis e afetivas. Sempre havia uma conversa sobre o efeito que a arte escolhida exercia em cada um. Assim, se seguia para a discussão teórica sobre o tema central do dia, cujo texto de base era enviado previamente por e-mail para cada coordenador. Os participantes eram posicionados em círculos e, na maioria das vezes, ocorria, também, em meio às atividades desenvolvidas, a formação de pequenos subgrupos para apresentação posterior em

plenário coletivo. Ao final, cada CP era convidado a realizar uma avaliação oral sobre o vivido no encontro.

Para uma melhor compreensão, estes encontros foram distribuídos em quatro (4) momentos temáticos, obedecendo à seguinte lógica: 1- Quem é o coordenador pedagógico desta cidade? (caracterização); 2- Do que a escola precisa? (o retrato das escolas, local onde a queixa escolar encontra-se engendrada); 3 - O resgate das marcas e efeitos históricos da produção do fracasso escolar (a queixa no contexto social e histórico); 4- Estratégias para ações transformadoras, que visem à superação dos obstáculos apontados (movimento de superação).

Apesar de divididos, entende-se que estes momentos estão em movimento dialético, sobrepondo-se e cuja divisão oferece apenas o direcionamento, mas não determina seu desenvolvimento. Os debates foram gravados em áudio e transcritos. Diários de campo, realizados após os encontros, complementaram as informações.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da PUC Campinas e todos os participantes concordaram com a participação nesta pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros contaram, no início, com 45 CPs que apresentavam idade entre 25 e 60 anos. O grupo era predominantemente feminino (somente dois homens) e, com exceção de 2 coordenadoras, as demais não ultrapassavam 4 anos na função. Estavam, no máximo, há quatro anos como coordenadoras em sua atual escola, e 45% cumpriam seu primeiro ano na unidade. Em contrapartida, apenas duas CPs tinham menos de 5 anos de magistério e as demais apresentavam entre 6 e 35 anos de profissão.

Neste município estudado, a Coordenação Pedagógica é um cargo de confiança, sua ocupação oscila de acordo com as mudanças de governo e da direção das escolas e quem aceita ocupar esta função geralmente atribui com a perspectiva de novas aprendizagens e de obterem experiência em outra atividade.

Sobre os encontros, observou-se que as participantes diminuíram sua frequência ao longo do ano. No primeiro semestre, a média de participantes por encontro foi de 27; já no segundo semestre, e expressivamente ao longo da disputa eleitoral, este número caiu para 13 CPs. Participaram 33 coordenadores até 4 vezes, e 12 tiveram 5 ou mais participações. Apenas 2 CPs participaram 8 vezes e 12 participaram 1 vez. As CPs que participaram 1 vez fizeram-no no primeiro ou no segundo encontro.

Com base nos diálogos promovidos ao longo dos oito encontros, realizou-se uma análise, orientada por uma reflexão dialética, considerando o contexto e as contradições, para a busca da compreensão do que era falado, bem como do não falado. Realizaram-se, então, leituras das transcrições das gravações dos encontros, dos diários de campo, das sínteses elaboradas pelo pesquisador e das entrevistas, buscando identificar regularidades, repetições, contradições que pudessem contribuir à compreensão do fenômeno investigado. Esse movimento resultou na definição de grandes temas por aglutinação e semelhança das informações, os quais, por sua vez, resultaram em categorias de análise.

1- A queixa escolar e a coordenação pedagógica

Parece que existem tantos problemas e impasses permeando as ações da coordenação, que sua atividade e as relações com o sistema, a direção e com os professores tornam a dificuldade do aluno, ou qualquer problema que o envolva, diluídos em seu discurso, tal como já descrito na literatura (Placco; Almeida; Souza, 2015).

Desta forma, as CPs tornavam a queixa ao aluno um elemento secundário e enfraquecido em sua ação, como elucidado nos trechos de suas falas a seguir:

O trabalho com as crianças flui, mas com os adultos é mais difícil de lidar.
Acho interessante o nome mesmo, né: coordena a dor. A dor dos professores, dos funcionários... é curva de rio.
Os professores acham que nós temos as soluções. Antes, eu achava que era só comigo; agora, ouvindo vocês, eu concordo: é curva de rio mesmo.
O desafio é achar que vão te receber bem e não ser bem recebido.
A escola está pegando fogo e a mangueira está em nossas mãos.

Assim, observou-se em seu discurso a prevalência de um sentimento de aflição e a percepção de que precisam resolver todas as questões da escola. Com efeito, e diante deste cenário, notou-se certo esvaziamento de uma reflexão crítica por parte das CPs, seja em relação à queixa, como também aos problemas que as acometem, o que, em tese, dificultaria a construção de um coletivo escolar. Em decorrência desta constatação, as demais categorias buscaram compreender melhor as condições de trabalho das CPs, bem como as questões que lhes afligem.

2- O CP e o conflito de identidade

Como a condição das CPs é considerada uma função e, portanto, temporária, uma prática não incomum em políticas públicas (Silva, 2017), pode-se pensar que uma das consequências é o conflito de identidade produzido, a saber: ser professora ou coordenadora? A este conflito, Placco, Almeida e Souza (2015), ao resgatar os estudos sobre identidade do sociólogo francês

Dubar, nos lembram que a construção da identidade se encontra amarrada em uma trama que envolve a história social e individual do sujeito, em que pesem os atos de atribuição, ou o quanto o outro influencia o sujeito e a pertença, ou o quanto o sujeito adere ao que lhe seja determinado.

Nesse movimento emergiram situações que as remeteram a pensar sobre as dores e as delícias de serem coordenadoras, bem como as dificuldades entre serem reconhecidas neste lugar e a frustração, por vezes, em não o ser.

Na nova equipe eu fui bem recebida. Alguns acharam mesmo que eu já sabia de tudo, mas o que mais me deixou surpresa foi a reação de alguns colegas que, quando souberam do convite, já começaram a me olhar diferente, como se eu não fosse mais a mesma pessoa. Teve quem disse: nossa, por que você? (Relato de uma coordenadora recentemente convidada para a função – segundo encontro).

Nós somos professores e fomos chamados seja pelo destaque em sala, ou mesmo pela política, mas não compensa. É muito desgaste físico, emocional. Lutando contra a maré, não tem o que segura, a palavra coordenadora não segura (Trecho do segundo encontro – Quem nós somos?).

Dugnani e Souza (2011), ao discutirem o sentido do trabalho para o CP, destacam as aproximações e distanciamentos diante da sua função, seja em relação aos professores, como também da equipe em geral. Observam que sua função se apresenta enrijecida e sua ação configura-se, muitas vezes, como um gesto de sobrevivência, com incursões entre voltar-se à equipe docente tal como um professor ou ficar ao lado da gestão. Afinal, as CPs pertencem a qual grupo?

Sendo assim e sobre estes tensionamentos, não é difícil observar um movimento impregnado de resignação e altruísmo, típico de situações em que o trabalho mistura-se a uma missão.

3- O CP e o trabalho missionário

Pode-se pensar que o humano, tal como se apresenta, carrega marcas de um sistema gregário e constituído historicamente entre o cruzamento do pensamento voltado à razão e aquele sobrepujado pelos mitos.

A escola, constituída por humanos e, sobretudo, a escola brasileira alicerçada em uma matriz religiosa, ocupada por acampar alunos que não tinham espaço no sistema público (Silva, 2017), potencializa uma relação com o divino em sua base ideológica. Traços desta ligação podem ser observados em gestos altruístas e sentimentos resignados dos atores da escola, tal como observado no trecho abaixo durante o terceiro encontro:

Pra gente conseguir tem que ter uma espiritualidade, Deus. Se a gente for levar ao pé da letra tudo, a gente extrapola. Eu tive um princípio de infarto e decidi parar, dar uma respirada, corro para o banheiro, me olho no espelho e converso comigo mesma.

A esta espiritualidade ligam-se diversos sentimentos, que apaziguam e contornam a turbulência do cotidiano. Contudo, um sentimento não é apenas único, senão um encadeamento que pode carregar sua face contrária, uma vez que dito e não dito são dois lados da mesma moeda. Sendo assim, resignação e seu antônimo, a insatisfação, compreendida tal como um castigo, apresentaram-se ao longo dos encontros de modo recorrente nas falas das CPs.

Além disso, por esta dimensão, entendem que a superação da queixa escolar ocorrerá pela adequada administração do amor e por uma família que esteja próxima à escola e, com isso, sobressaem-se os valores pessoais, voltados ao que se acredita ser “bom e belo” e que, em sua base, alicerçam-se valores cristãos, em detrimento de ações coletivas. Seria esta uma “pedagogia missionária”?

Mas se o humano se constitui na trama entre mito e razão, não apenas de missões se faz uma escola, mas também da ciência, que pode ser representada por um filho ilustre, nesse caso, “o laudo”, tema que será abordado na próxima categoria.

4- O CP e a preocupação com a saúde

Não é novidade que o humano já, há milênios, ocupa-se com seu desenvolvimento e sua saúde. Entre os muros da escola, a medicalização infantil assume certa recorrência ao ponto de sucessivas pesquisas já a terem observado e sinalizado (Moreira; Cotrin, 2016; Cunha *et al.*, 2016). Durante os encontros, em várias situações o substantivo “laudo” pôde ser ouvido e a sua pronúncia nos lembrava a todo instante que a naturalização dessa lógica perpassa a leitura que se faz da criança e suas dificuldades. Não se trata de uma hipótese, mas sua insistência sinaliza que ela corresponde “à hipótese”. Sendo assim, se a dificuldade é oriunda de desarranjos fisiológicos e genéticos, em seu prognóstico caberia um educador orientado pela medicina.

Tem um lado positivo do diagnóstico: há 20 anos, um aluno com dislexia que não tinha um laudo ficaria 3 anos na terceira série; hoje fala-se em possibilidades. Hoje a discussão é ampla: uma criança que, há 20 anos, ninguém fazia nada, hoje ela tem a possibilidade de ser analisada e oferecer algo para que não seja considerada burra mesmo e não ser reprovada.

A gente tem boa vontade, esforço, mas não sabemos o que é, não temos um diagnóstico, por exemplo, se a criança tem dislexia.

Parece-nos importante ressaltar que é legítimo que o apoio seja, acima de tudo, voltado à equipe escolar. CPs solicitam ajuda, uma vez que sofrem e nem sempre conseguem colocar-se no lugar daquele que promove saúde em sua escola. De certa forma, esta “preocupação com a saúde” encontra-se intimamente ligada aos benefícios dos atores escolares, e o “saber sobre o que a criança tem”, ainda que não forneça respostas práticas ao cotidiano escolar, assume ser um elemento remediador do sofrimento diante do “não saber”, sobre a docência e os enigmas

próprios da singularidade humana que nunca chegam “a priori”, mas se revelam em uma relação cautelosa e indeterminada. Vale lembrar-se do que alertam Moysés e Collares (1997, p. 85), para os quais “a premissa que fundamenta toda a avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação, geralmente de forma indireta. Isso posto, é preciso aprender a olhar.” Contudo, se para olhar se insiste na sensibilidade, contraditoriamente o laudo persiste na rigidez normativa.

Promover a saúde dos que vivem na escola não é tarefa fácil, o sofrimento por vezes transborda, ultrapassa seus muros e chega às famílias.

5- O CP como mediador das relações na escola

A relação da escola com a família é uma “parceria” antiga voltada aos bons costumes e hábitos de cidadania. Com o advento do higienismo impulsionado no Brasil, sobretudo no início do século passado, a escola passa a ocupar-se em controlar e explicar quais seriam os valores adequados em favor do fortalecimento social que a nova ordem de mercado exigia. Contudo, no Brasil, historicamente esse controle não se consolida de maneira harmoniosa, e sim diante das muitas resistências do povo (Charlot, 2013).

Nesta pesquisa observou-se que as CPs apresentam dificuldades no relacionamento com as famílias, uma vez que não há projetos específicos para incluir a comunidade na escola e suas intervenções encontram-se balizadas por um suposto saber a respeito do que as famílias precisam seguir. Assim, deflagram que no fim das contas não acreditam que as famílias consigam garantir a educação e os cuidados necessários.

Algumas famílias vêm para a reunião com muita pressa.
Chegam mesmo dizendo: vai demorar? Porque deixei a panela no fogo.
O que é mais triste é que a grande maioria recebe o ‘Bolsa Família’ e a mãe usa para beber, fumar, para outras coisas.
Acho importante os pais ensinarem desde pequeno como usar o material escolar. É impossível o professor tomar conta dos lápis das trinta crianças. Tem que existir essa parceria.

Por fim, ao não conseguir mediar os conflitos com as famílias, bem como reconhecer que eles também são produzidos pela escola, o que fica é a resignação: as CPs sentem-se sozinhas, desautorizadas e sem apoio nessa jornada.

Uma vez que se entende a necessidade de autoridade em qualquer processo educacional, pois “não há educação sem exigências, normas, autoridade” (Charlot, 2013, p. 120), como as CPs, representantes desta instituição junto à comunidade, poderiam mediar efetivamente as relações? Como o sistema as ampara nessa luta? A quem elas representam?

6- O CP como representante do sistema

Pensar a crise de autoridade em certa medida é refletir sobre uma crise ética, política e educacional. Os adultos, sobretudo os educadores, representam um sistema histórico, social e político e que, em seu núcleo, encontram-se relações de poder refletindo o funcionamento social, muitas vezes perverso, o que nos leva ao aforismo: “a escola é o microcosmo da sociedade”. Evidente é que os educadores em suas escolas representam esse sistema, bem como sua crise educacional e política. Como sustentar essa relação para com a sociedade em um terreno tão arenoso e incerto, como é o caso da coordenação pedagógica?

O problema aumenta à medida que, desde o contrato de trabalho, sobretudo no caso das CPs, o que se evidencia é a fragilidade política que as posiciona em uma função e que, portanto, deixa-as submetidas às intercorrências e caprichos do governo. Com efeito, o que surge em suas falas evidencia um sentimento de desamparo e desvalorização, sentem-se representantes de um sistema que não as representa. Sofrem com a crise no sistema educacional, seja quanto aos valores, à infraestrutura, ao modelo de ensino e, com efeito, atuam em um espaço sem representatividade social.

Estou consciente de que meu prazo de validade é até dezembro.

A gente está lá almoçando e entra a secretária dizendo que tem um pai lá querendo falar urgente com você e você tem que atender ao pai com a carne no dente. (risos).

Não tem como evitar. Você anda na rua e é julgado. Eu espero muito o reconhecimento da educação, eu acredito e quero ver a educação em outro patamar. Me incomoda ouvir que a educação pública não é boa porque eu trabalho na educação pública e não vejo assim.

Como sinaliza Arendt (2011), a partir de uma crise, pode-se fomentar um pensamento crítico. Parece-nos, portanto, que seja nossa função, a do psicólogo escolar, contribuir para que essa queixa gire e resulte em algo novo, que, no seu limite, promova a mudança de seus atores sobre a educação e seu papel. Acredita-se, portanto, no desenvolvimento da consciência dos sujeitos envolvidos (Vigotski, 2009). Trata-se de uma luta que tem o aluno como sua bandeira, uma aprendizagem democrática e de qualidade. Esse é o compromisso político que faz sentido na educação.

7- O CP, a queixa escolar e sua consciência

Durante o oitavo e último encontro, momento de síntese do ciclo formativo, mesmo com o grupo reduzido, principalmente em decorrência da situação política vivida na cidade (mudança de governo em decorrência das eleições), as CPs conseguiram trazer algumas falas demonstrando que “algo havia ficado” e transformado sua compreensão da queixa escolar. Ficou evidente o reposicionamento do discurso, menos reservado e com maior envolvimento

com a questão. Segue um trecho do último encontro, assim que a síntese do sétimo encontro foi lida:

Deveria começar pelo professor. Esse texto (a síntese) mexeu muito comigo (pausa). Estamos lidando com crianças pequenas e que, às vezes, a gente cobra tanto. E a gente não aprende isso na faculdade, é na prática mesmo. Eu percebi que em muitos pontos eu falhei... (se emocionou). Pensamos no planejamento, no conteúdo, no que tem que dar conta, fica aquela briga, e o tempo que a gente perde, e tem outras coisas, podemos lidar com isso com mais suavidade, com mais leveza, sem ficar cobrando o tempo inteiro, ter outra dinâmica em sala de aula.
Devemos ter outra prática.

Assim, o que foi possível observar foram rupturas no fluxo da consciência das CPs trazendo uma possibilidade de se autointerrogarem, bem como questionarem o *status quo*. Ao fazerem isso, entende-se que caminham em uma perspectiva de compreender o mundo de maneira ampliada (Delari Junior, 2013).

Ao final do oitavo encontro, momento de encerramento da retrospectiva desse ciclo formativo, com uma reserva poética, deflagra-se o mais “barulhento silêncio”, situação onde uma CP emociona-se diante de um grupo contemplativo e sereno:

Nossa... minha consciência agora... como nós somos responsáveis... vai além. Não tenho palavras para expressar o que eu estou sentindo e pensando agora nesse momento (se emocionou).
(Momento de silêncio)
Não consigo encontrar palavras para dizer. É muita coisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso escolhido procurou estudar certo mal-estar da educação, uma vez que compreende a escola como o microcosmo da sociedade, agregando os tensionamentos sociais em suas relações cotidianas. Foi necessário entender um pouco mais sobre a prática do CP e caracterizá-lo, tanto no que se refere ao descrito na literatura como em suas ações junto à equipe; em geral, ele faz parte do processo de encaminhamento externo de alunos, uma vez que é a “porta de saída e de entrada” desses casos. A crise identitária torna-se evidente, uma vez que o coordenador se sente pouco representado justamente pelo sistema que ele se propõe a representar. Vê-se, por vezes, agindo como um agente missionário, buscando explicações na fé para o sentimento que nutre a sua função. Assim, atuando como CP, em um lugar que o concebe temporariamente, seu investimento afetivo, emocional e intelectual permanece fragilizado e descontinuado e, com efeito, dificilmente sua ação resulta na promoção efetiva de um coletivo de trabalho.

Quanto à queixa escolar voltada ao aluno, parece-nos apenas mais uma dentre tantas queixas produzidas na e sobre a escola. Observou-se que, ao falar sobre o assunto, a queixa

escolar assume-se secundária, como, por exemplo, em relação às questões voltadas ao trabalho do professor. Aliás, verificou-se que o aluno assume uma posição para o professor tal qual este assume para o CP, ou seja, de acordo com o lugar que ocupa, torna-se indisciplinado e pouco engajado. Verificou-se que a queixa ao professor percorre, entre outros fatores, a falta de interesse às formações propostas, bem como o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as ações possíveis do psicólogo escolar, esses encontros mostraram-se potentes espaços para circulação da palavra. Se a queixa na atual conjuntura político-social é constitutiva e inerente à escola, observou-se que ela não está colada ao aluno e pode migrar.

Contudo, historicisar, contextualizar, questionar e, portanto, criticar nunca é tarefa fácil, uma vez que, em sua dimensão dialética, a um só tempo, pode favorecer potência de ação cultivada num terreno fértil para discussões, como também deslizar para um espaço de dúvida e desconfiança, portanto, resistente ao mesmo debate. Assim, o cuidado com a forma que se coloca o debate parece-nos elemento-chave quando se pensa no trabalho com grupos, uma práxis que pode ser compreendida como uma *expertise* do psicólogo escolar, o que justifica sua entrada nesse espaço, pois o caracteriza como um profissional das relações.

Tal como descrito em Vigotski, a consciência humana é plástica, muda, se transforma, se desenvolve. Longe de uma visão idealista e ingênua, observo alguns ingredientes que são essenciais à mudança, entre eles: tempo, persistência, ritmo, diálogo, mediação, memória, fala, afeto e a relação que, no mesmo instante, traz a prática para a teoria e a teoria para a prática.

Seja mediando encontros com os CPs, seja especialmente atuando na queixa escolar ou de que (quem) se trata, para o psicólogo escolar, para o coordenador pedagógico e para a escola, parafraseando o grande escritor Fernando Pessoa, nestes mares, navegar é preciso.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Eliseu de Oliveira *et al.* A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00237.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da Psicologia geral à aplicada. 2a versão. 40p., 2009. *Mimeo*.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. São Paulo: Alínea, 2013.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; DE SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28528>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 2, p. 247-259, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00247.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1239.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitians (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005, p. 17-29.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 101 – 108.

JESUS, Juliana Soares de et al. Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 201-211, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/06.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 163-171, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00163.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2018, p. 21 – 38.

MOREIRA, Gercimeire Ramos; COTRIN, Jane Teresinha Domingues. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 117-126, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00117.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 28 dez. 2023.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília - DF, v. 34, n. 2, p. 444-459, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2820/282032424013.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**, 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.9-24.

SILVA, Moacir. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola. 2017, p.185-199.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.27-58.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22808>

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (org.) **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p.133-151.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2013000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de *et al.* A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 83-94, 2015. Disponível em: <http://200.144.145.24/psicoeduca/article/view/27844>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de (orgs.). **A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 11-28.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O DESEMPENHO DOS GRADUADOS DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES LOCAIS NA PROVÍNCIA DE NIASSA, MOÇAMBIQUE

TEIMOSO, Agostinho Rosário¹; ÁNICA, José Marcelo²; ANDRÉ, Mateus Lourenço³;
NHACHUNGUE, Francisco Gonçalves⁴.

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-467>

RESUMO

O ensino superior é um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, cujas valências influenciam no desenvolvimento das comunidades locais no país. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar o desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais. Deste modo, optou-se por uma abordagem qualitativa. Para a recolha de dados, recorreu-se às técnicas de observação direta e entrevista a três graduados do ensino superior, sendo dois do curso de Agropecuária e um do curso de Extensão Rural das Universidades Rovuma e Lúrio, respectivamente. O tratamento de dados foi feito com base na triangulação de dados, mesclando a análise de conteúdos e discurso. Os graduados do ensino superior prestam um contributo significativo no desenvolvimento das comunidades locais, demonstrando que os conhecimentos obtidos nas IES estão ao alcance das necessidades da comunidade, apesar das adversidades associadas à falta de incentivos e programas promocionais provenientes das Instituições de Ensino Superior e dos outros atores, como o Estado, ONGs e parceiros.

Palavras-chave: Ensino Superior. Comunidades. Graduados.

ABSTRACT

Higher education is one of the subsystems of the National Education System of Mozambique whose valences influence the development of local communities in the country. This research aims to evaluate the performance of Higher Education graduates in the development of local communities. Thus, a qualitative approach was chosen. For data collection, techniques of direct observation and interviews were used with three higher education graduates, two from the Agricultural Courses and one from the Rural Extension Course at Rovuma and Lúrio Universities, respectively. Data treatment was based on data triangulation, merging content and discourse analysis. Higher education graduates make a significant contribution to the development of local communities, demonstrating that the knowledge obtained in HEIs is within reach of the community's needs despite the adversities associated with the lack of incentives and promotional programs from Higher Education Institutions and other actors such as the State, NGOs, and partners.

Keywords: Higher Education. Communities. Graduates.

¹ Mestre em Avaliação Educacional, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

² Mestre em Avaliação Educacional, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. E-mail: josemarcelo1984@gmail.com

³ Mestrando em Avaliação Educacional, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. E-mail: mateuszawangoni@gmail.com

⁴ Doutor em Energia e Meio Ambiente pela UP-Moçambique, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma. E-mail: fnhachungue@unirovuma.ac.mz

INTRODUÇÃO

A África é um dos continentes com altos níveis de pobreza no mundo, a par do este da Ásia e do Pacífico (Rolim, 2009, p. 3). Moçambique não é uma exceção, as comunidades locais enfrentam várias dificuldades, tentando melhorar as suas condições de vida. Por isso que a “preocupação do continente africano centra-se no desenvolvimento da economia local” (Ferinho, 1978, p. 112).

Neste contexto, o ensino superior como um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE) tem como missão, em geral, a formação de técnicos de nível superior em diferentes áreas de saber científico para de forma direta irem procurando alternativas de solução a problemas que a sociedade tem enfrentado no seu quotidiano.

No entanto, os graduados do ensino superior têm um grande desafio na perspectiva de responder de forma ativa e proativa aos problemas que a comunidade local vive no seu quotidiano, traçando estratégias para a sua solução, promovendo, desta forma, várias ações tendentes ao desenvolvimento das comunidades locais, independentemente da sua área de formação académica. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem:

[...] contribuir para a elevação das potencialidades intelectuais, da criatividade e da dignidade inalienável da pessoa humana. [...] formação de uma personalidade madura, de um elevado sentido de responsabilidade e profissionalismo (FERREIRA, 2013, p. 10).

Para o efeito, para que os objetivos descritos por Ferreira (2013) se materializem, é necessária a melhoria no desenho das políticas que impulsionem um ensino voltado à atividade prática, mas também requer que estas mesmas políticas sejam implementadas considerando que o estudante do ensino superior precisa ser munido de habilidades e capacidades que o tornem num elemento essencial no desenvolvimento da sua comunidade por meio de iniciativas inovadoras.

A inovação nas comunidades deve ser vista como uma dimensão de capital importância para o desenvolvimento das comunidades locais, na medida em que os graduados do ensino superior devem implementar os conhecimentos, capacidades e habilidades adquiridos durante a sua formação no ensino superior. Para assegurar que haja inovações nas nossas comunidades locais, é necessário desenvolver o espírito de pesquisa académica para, de forma estruturada, resolver as dificuldades sociais.

Todavia, as instituições de ensino superior devem criar mecanismos para assegurar que os graduados do ensino superior possam terminar o seu nível munidos de espírito de empreendedorismo acima de tudo, para que, de forma direta, possam impulsionar o

desenvolvimento das comunidades locais, onde as Instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas.

O estudo objetiva analisar o desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais. E especificamente: a) descrever o perfil dos graduados do ensino superior; e b) aferir o contributo dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais.

Em termos estruturais, o artigo é constituído pelos seguintes elementos: a) introdução, onde são definidos os objetivos da pesquisa; b) referencial teórico, no qual são desenvolvidos os conteúdos relacionados com o desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais; c) metodologia, onde são descritos o tipo de investigação e a técnica de coleta de dado; d) análise e discussão dos resultados e discussão, onde são apresentados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico. Finalmente, são apresentadas as considerações finais e as referências que foram fundamentais na construção da revisão da literatura.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo dedica-se à discussão de principais conceitos, bem como o estado de arte sobre o empenho dos graduados de ensino superior.

1.1 Desenvolvimento e comunidades locais

O desenvolvimento e as comunidades locais são dois conceitos cujos significados são variados. De acordo com Delors (1996, *apud* Ferreira, 2013, p. 3):

O desenvolvimento passa pela capacidade dos seres humanos dominarem e organizarem o meio ambiente envolvente em função das suas necessidades. O desenvolvimento realiza-se graças ao domínio da ciência, da educação e de novas tecnologias, as quais tendem a impulsionar um comportamento inovador.

Assim sendo:

Desenvolvimento constitui um processo complexo, que envolve a melhoria social, económica e cultural dos indivíduos e da própria sociedade. Melhoria, aqui, pressupõe a capacidade de satisfação das necessidades básicas, emocionais das populações. Face às perspetivas convocadas, surge logo a ideia de que Moçambique ainda precisa de algum tempo para ascender ao desenvolvimento de forma sustentável e numa óptica integrada (Perine, 2002 *apud* Ferreira, 2013, p. 3).

Em geral, pode-se entender que o termo desenvolvimento refere-se ao aprimoramento do nível educacional humano, em que há elevado nível de produtividade, por meio de um amplo investimento na educação.

O desenvolvimento local constitui, portanto, um conjunto de novas concepções como produto das “desconstruções”⁵ dos dogmas e paradigmas que eram anteriormente de domínio das comunidades. Esta desconstrução pode vir, de forma radical, a afetar no sentido positivo o estado de ser e estar, de agir, de fazer e até de prosperar.

As marcas do desenvolvimento local são identificadas pela requalificação dos níveis de vida dos membros da comunidade, ações inovadoras ligadas a produção agrícola, valorização do patrimônio cultural e ligação direta com os princípios básicos que norteiam um estado de direito democrático. Assim, pode-se afirmar que a palavra desenvolvimento refere-se à evolução econômica, social e cultural de uma determinada comunidade.

O conceito de comunidade local pode ser definido de várias maneiras, dependendo do estudo a ser realizado. No entanto, comunidade local é:

Uma pluralidade de pessoas com uma cultura comum que lhes dá o forte sentimento de pertencerem a um grupo bem definido, perfeitamente individualizado onde os interesses coletivos se identificam com os interesses individuais dos seus membros de uma maneira geral (Ferinho, 1978, p. 108).

Dáí Ferinho (1978, p. 109) entende que é importante que se estabeleça uma relação entre:

A comunidade em que mercê de uma prolongada e contínua interação homem-natureza se criou um ambiente essencialmente caracterizado por uma paisagem humanizada [...]. Desta interação homem-natureza resulta uma humanidade caracterizada por uma filosofia de vida e uma personalidade típica acentuadamente diferentes das dos meios urbanos.

O termo comunidade local refere-se a um conjunto de pessoas com identidade sociocultural e política própria e que se encontram a habitar num determinado espaço geográfico.

Uma comunidade define seus princípios de convivência social, que são caracterizados pela rigorosidade no cumprimento e obediência, solidariedade, afeto, união, formas de atribuição de poderes, resolução de conflitos com a razão, procedimentos de cura e tratamento de enfermidades, doenças, adoção de princípios de defesa e segurança ao nível local.

1.2 O perfil dos graduados do ensino superior

O perfil dos graduados do ensino superior representa um grande desafio pelo Governo de Moçambique na perspectiva de assegurar que os estudantes graduados do ensino superior possuam ferramentas que venham dar *inputs* no desenvolvimento das comunidades locais.

⁵Princípio de inovação de mentalidades, mudança de modos de vida, forma de pensar e de concepção sobre certos preconceitos que dominavam a comunidade.

Entretanto, Ferreira (2013, p. 7) diz que:

O ensino superior passou a desempenhar um papel preponderante, no que diz respeito à sua grande responsabilidade de formar homens e mulheres íntegros, capazes de enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe.

Daí que o Governo de Moçambique tem envidado esforços no sentido de “expandir o ensino superior e ascender ao desenvolvimento econômico e social” (Ferreira, 2013, p. 7).

Este pronunciamento nos leva a firmar que o quadro jurídico da educação universitária em Moçambique deve ser acrescido, concebendo um instrumento jurídico específico que possa responsabilizar as IES, de modo a responder à demanda comunitária, vincado na resolução dos problemas concretos ligados ao desenvolvimento das comunidades locais.

Este desafio só pode ser operacionalizado a partir dos graduados deste nível, desde que sejam munidos de ferramentas adequadas para tal efeito.

Portanto, nos dias que correm:

Muitos moçambicanos não precisam de sair da sua província, ou mesmo do seu distrito de origem para frequentar uma instituição do ensino superior. Isto significa que o ensino superior em Moçambique passou a desempenhar, sobremaneira, um papel de grande relevo na mudança do paradigma que, por muito tempo, procurou vincar a ideia de que o ensino superior apenas floresce nos grandes centros urbanos (Ferreira, 2013, p. 7).

No entanto:

O Governo de Moçambique sabe que não basta expandir o ensino superior sem que seja acompanhado pela contínua melhoria da qualidade dos cursos/programas académicos oferecidos pelas IES do País. A entidade que superintende a área do ensino superior, tem prestado peculiar atenção ao cumprimento dos padrões de qualidade, tendo em vista uma formação de qualidade e altamente competitiva (Ferreira, 2013, p. 8).

Portanto, o perfil dos graduados do ensino superior deve estar assente nas competências que devem ser adquiridas pelos estudantes durante a sua formação para que doravante possa, de forma efetiva, impulsionar o desenvolvimento das comunidades locais.

É neste contexto que a Lei n.º 1/2023 de 17 de março (Lei do Ensino Superior,) define, no artigo 5, os seguintes objetivos das IES, que são:

- a) Formar, nas diferentes áreas de conhecimento técnico e científico, com elevado grau de qualificação;
- b) Realizar o ensino e aprendizagem, a investigação científica, o desenvolvimento tecnológico e a inovação como meio de formação e de geração de soluções científicas e tecnológicas relevantes, para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País, contribuindo para o enriquecimento do património técnico-científico da humanidade.

Observando as alíneas anteriores, pode-se perceber, de forma geral, que esta lei preconiza como principais desafios formar estudantes suficientemente qualificados para garantir uma aprendizagem que lhes permita o desenvolvimento da sociedade e do país, mais concretamente da comunidade local.

Na sequência, a alínea l) do artigo 17 da Lei n.º 1/2023 de 17 de março determina que as IES devem “apoiar e estimular a sua participação no desenvolvimento das comunidades em que estão inseridas com base na transferência de tecnologias”. Por sua vez, a alínea f) do n.º 2 do artigo 42 refere que as IES devem garantir a “prestação de serviços de extensão comunitária”. Para além deste papel que as instituições do ensino superior têm para com a sociedade, estas têm um grande exercício de atividades de responsabilidades social (artigo 52). Deste modo, constitui uma das responsabilidades sociais “estabelecer incubadoras de empresas, centros de inovação, de desenvolvimento tecnológico e de transferência de tecnologia para o setor produtivo e para as comunidades”, e é neste contexto que as IES devem garantir apoios aos estudantes graduados no sentido de que estes possam criar iniciativas para ajudar as comunidades na qual estão inseridos.

1.3 Desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais

O perfil dos graduados do ensino superior representa uma condição *sine qua non* para assegurar o desenvolvimento das comunidades locais. Ferreira (2013, p.8) entende que:

Os seus conteúdos e práticas de investigação, as IES⁶ já se mostram capazes de responder às exigências da sociedade em geral e das comunidades locais em particular; aliás, o ensino superior no País tem provado que está a ganhar maior relevância. Quanto aos profissionais qualificados, constatamos que as IES do País têm contribuído para a preparação de quadros capazes de responder às exigências do mercado de trabalho e da pesquisa científica.

No entanto, Ferreira (2013, p. 8) enfatiza que os graduados do ensino superior têm sido chamados a:

Disseminar o conhecimento em favor da sociedade civil, através de cursos de curta duração para a formação de agricultores, homens e mulheres de negócios de pequenas e médias empresas, assistência jurídica, feiras de saúde, formação de ativistas de várias ONGs etc.

Percebe-se que um dos desafios das IES é a necessidade de capitalizar a componente de estágios pré-profissionais como forma de assegurar a integração dos graduados deste subsistema de ensino às realidades socioculturais das comunidades locais.

⁶Instituições de Ensino Superior.

As necessidades das comunidades são de caráter multifacetado, que vão desde o incremento da produção agrícola, comercialização de excedentes, acesso a unidade sanitária e escolar, fontes de água potável, energia, vias de acesso, assistência aos idosos, saúde e higiene, habitação, saneamento do meio até o uso das tecnologias de comunicação e informação, promoção do empreendedorismo etc.

Esses aspectos constituem as principais áreas de base do desenvolvimento local, onde os graduados têm sido inseridos, como unidades de apoio e cooperação ao nível local.

O artº 47, na sua alínea a) e b) do artº 50, ambos da lei 8/2003 de 19 de maio, Lei dos Órgãos Locais do Estado (LOLE), estabelece o empoderamento das comunidades rurais ou urbanas nos processos de desenvolvimento local, nos seus vários domínios. Os graduados da IES contribuem no aprimoramento do saber científico, sob olhar dos saberes práticos socioculturais ao nível local, algo que tem vindo gradualmente a reduzir a distância entre a comunidade académica-científica e as realidades socioeconômicas e culturais existentes.

Portanto, o contributo ou desempenho dos graduados do ensino superior em Moçambique vem registrando melhorias, tendo em conta que continua o processo de expansão do ensino superior público e privado, algo que teve a sua notável expressão fundamentalmente a partir da década de noventa, à luz da 1ª Constituição da República de Moçambique, instrumento jurídico que abriu espaço para emancipação do Sistema Educativo em Moçambique, não só mas também criou um regime político que favoreceu o desenvolvimento do ensino superior no país.

Deste modo, continua sendo um desafio o contributo dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais.

Para que os graduados do ensino superior, nas diversas qualificações ou cursos, possam promover um contributo substancial no desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como político nas comunidades locais, o mesmo documento sugere que os currículos devem garantir um perfil de saída capaz de assegurar que o graduado tenha: 1) maior capacidade interativa com a sociedade; 2) uma formação integral, coroada de saberes locais; 3) capacidade do uso racional e preservação dos recursos, riquezas ou das potencialidades do meio envolvente; 4) maior envolvimento nas realidades socioculturais, localmente observadas; 5) habilidades de se comunicar usando línguas locais; e 6) iniciativas criadoras na resolução de problemas de domínio comunitário.

Desta forma, pode-se compreender que é crucial que os graduados desenvolvam um perfil interventivo durante a sua formação, no sentido de ajudar ou impulsionar o desenvolvimento das comunidades locais.

2 METODOLOGIA

Para a concretização dos objetivos definidos neste estudo, optou-se pelo método fenomenológico-interpretativo assente numa perspectiva qualitativa, subjacente na análise de conteúdo. Este método permitiu analisar o desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais (Prodanov; Freitas, 2013).

O processo de recolha de dados foi feito por meio da técnica de entrevista e observação direta. A entrevista permitiu aferir a percepção sobre o desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais, já a observação direta possibilitou os pesquisadores observarem *in loco* as áreas de implementação dos saberes técnico-científicos dos graduados do ensino superior, com impacto direto no desenvolvimento das comunidades locais (Amado, 2017).

A pesquisa abrangeu um total de oito participantes, sendo cinco membros da comunidade e três estudantes, dos quais dois da Universidade Rovuma e uma da Universidade Lúrio. Dos três estudantes, dois são formados em Agropecuária e uma em Extensão Rural.

O tratamento de dados foi feito por meio da técnica de triangulação de dados e análise de conteúdo. Foi aplicada a técnica de triangulação de dados como forma de alcançar a maior extensão da descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo (Triviños, 1987), através da combinação dos dados da entrevista com a revisão da literatura. Já a técnica de análise de conteúdos foi usada porque, de acordo com Bardin (1977, p. 42):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por questões éticas de investigação, foi ocultada a identidade dos participantes. Assim, para os graduados do ensino superior foi usado o código "GUR", que significa "Graduado da Universidade Rovuma", seguido de número (1 e 2), e "GUL", que significa "Graduado da Universidade Lúrio". E finalmente foi usado o código "MC", que significa "Membro da Comunidade", seguido de número (1, 3, 4 e 5).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para análise e interpretação dos resultados, os dados foram organizados em duas categorias, nomeadamente: a) desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais e b) percepção dos membros da comunidade sobre o papel dos graduados do ensino superior no desenvolvimento local. Da primeira categoria emergiram as seguintes subcategorias: a) ações implementadas pelos graduados dentro da

comunidade fruto da formação do ensino superior; b) atividades realizadas pelos graduados e sua relação com a formação do ensino superior; c) impacto das atividades realizadas pelos graduados dentro da comunidade; d) papel das IES na formação dos graduados para o desenvolvimento das comunidades locais. Já a segunda categoria deu origem às seguintes subcategorias: a) contribuição dos graduados no desenvolvimento das comunidades locais; b) influência da aprendizagem dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades; c) e papel das IES no desenvolvimento das comunidades através da formação dos estudantes.

3.1 Desempenho dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais

a) Ações implementadas pelos graduados dentro da comunidade, fruto da formação do ensino superior

Pretendia-se, neste ponto, perceber como os graduados do ensino superior contribuem no desenvolvimento das suas comunidades, assim foi colocada a seguinte pergunta: como graduado do ensino superior, que ações tem implementado dentro da sua comunidade fruto da sua formação superior? Desta pergunta, surgiram as seguintes respostas:

Criação de aves (frangos), produção de pequenas hortícolas, como couve, pimento, cenoura, cebola, alface, repolho e tomate “GUR-1”.

Empreendendo na área agrícola (horticultura) produzindo soja e milho e pecuária, avicultura criando aves (frangos) e suínos no espaço de 2 hectares “GUR-2”.

Criação de frangos de corte, promoção do uso de tecnologias agrárias a partir dos materiais locais, plantas, combate às pragas. Trabalho com a comunidade de Lussanhando, arredores da Cidade de Lichinga, onde partilha experiência de inovações na produção agrária e no combate às pragas “GUL”.

Vide as figuras a seguir:

Figura 1 - Troca de experiência com a UniRovuma



Fonte: GUR-2 (2022).

Figura 2 - Estabelecimento de criação de frango



Fonte: GUR-1 (2022).

Figura 3 – Favos de ovos



Fonte: GUR-1 (2022).

Figura 4 – Caixas contendo pintainhos de frangos



Fonte: GUL (2022).

Figura 5 – Pintainhos de frangos



Fonte: GUL (2022).

Figura 6 – Campos para a produção



Fonte: GUL (2022).

Figura 7 – Campos para a produção



Fonte: GUL (2022).

Avaliando as respostas dos graduados e as fotos apresentadas, percebe-se que as ações devem ser implementadas dentro das comunidades, fruto dos conhecimentos adquiridos da sua formação, pois elas têm um impacto grandioso na comunidade. No entanto, existem dois aspectos determinantes a reter no rolo das respostas: enquanto o “GUR-1” enfatiza a criação de aves e produção de hortícolas, o “GUR-2” enaltece áreas de cultivo em hectares; já a GUL destaca a partilha de experiências, a promoção do uso das tecnologias a partir de matéria local.

Estas conceções vão ao encontro do estudo realizado por Ferreira (2013, p. 7) ao afirmar que “o ensino superior passou a desempenhar um papel preponderante, no que diz respeito à sua grande responsabilidade de formar homens e mulheres íntegros, capazes de enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe”.

Por outro lado, pode-se afirmar que as iniciativas dos graduados coincidem com o propósito de aquisição de conhecimento ao serviço da comunidade, ou seja, as experiências adquiridas na formação surtem efeitos para a vida da comunidade, isso revela o impacto dos saberes adquiridos na formação. A esse respeito, Delors (1996 *apud* Ferreira, 2013, p. 3) afirma que:

O desenvolvimento passa pela capacidade dos seres humanos dominarem e organizarem o meio ambiente envolvente em função das suas necessidades. O desenvolvimento realiza-se graças ao domínio da ciência, da educação e de novas tecnologias, as quais tendem a impulsionar um comportamento inovador.

Os graduados têm feito um trabalho que mostra um comportamento inovador, contribuindo de forma paulatina no desenvolvimento da comunidade local. Segundo o autor acima, o desenvolvimento local tem sido fruto das capacidades adquiridas na formação.

Portanto, embora os graduados realizem as atividades concretas ajudando no desenvolvimento das suas comunidades, é imperioso que as IES continuem com a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos, tendo em vista as realidades concretas das comunidades e os desafios da atualidade.

b) Atividades realizadas pelos graduados e sua relação com a formação do ensino superior

Quando perguntados se as atividades realizadas tinham uma relação com a formação tida no ensino superior, os graduados responderam nos seguintes termos:

Sim (GUR-1 e GUL).
Parcialmente, pois foi um reforço porque teve uma formação similar de nível médio. Portanto, houve uma consolidação dos acontecimentos adquiridos na formação do nível médio (GUR-2).

A resposta do GUR-1 e GUL evidencia que as atividades por si desenvolvidas resultam dos conhecimentos adquiridos quando da sua formação no ensino superior. Justificando que:

Antes da minha formação superior, eu não tinha conhecimento para tal efeito, mas logo após a conclusão do meu curso na área de desenvolvimento rural, inspirei-me, na altura que estava no estágio, constatei que havia necessidade de criar algo em função do meu conhecimento, face as situações que fui observando nas comunidades por onde passamos a implementar as nossas experiências práticas. A comunidade por onde eu fazia o meu estágio, chamada Lussanhando, as suas áreas de cultivo sofrem

de pragas, que devastam áreas muito extensas nas épocas de produção, quer nas hortas mesmo nas machambas, e aí decidi partilhar uma experiência técnica, traduzida como uma tecnologia aplicada, que inova as práticas tradicionais anteriores, e tem dado efeitos satisfatórios (GUR-1 e GUL).

À luz da motivação apresentada acima, Ferreira (2013, p.7) cita que:

O ensino superior passou a desempenhar um papel preponderante, no que diz respeito à sua grande responsabilidade de formar homens e mulheres íntegros, capazes de enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe.

Baseando-se nos argumentos desse autor, numa análise assente na resposta da graduada, pode-se, de forma categórica, afirmar que a graduada responde cabalmente à política de extensão e investigação, um desafio de todas as instituições do ensino superior. Esse pressuposto constitui uma responsabilização das universidades em produzir conhecimentos úteis que possam, de forma inovadora, resolver problemas diversificados e concretos nas comunidades, quer nos campos produtivo, social, educativo ou cultural.

Ainda Ferreira (2013, p. 7) vai mais adiante, afirmando que o Governo de Moçambique tem envidado esforços no sentido de “expandir o ensino superior e ascender ao desenvolvimento econômico e social”

Entretanto, o GUR-2 indica que as atividades desenvolvidas são resultado de conhecimentos adquiridos antes de frequentar o ensino superior, sendo que tais conhecimentos foram consolidados no ensino superior, tal como advoga Ferreira (2013, p.8), pois:

[...] Seja qual for a sua localização e seus *curricula*, têm a incontornável missão de desenvolver ideias inovadoras que podem ajudar à sociedade moçambicana a transformar em riqueza os recursos existentes no País. Com efeito, as IES têm contribuído para o desenvolvimento das comunidades em que se inserem. Por sua vez, as comunidades já sentem de forma palpável que vale a pena acolher o ensino superior no seu seio, sobretudo, pela capacidade de este imprimir mudanças positivas nas suas vidas.

Para assegurar que os graduados possam imprimir mudanças significativas dentro das suas comunidades, as IES devem procurar harmonizar os programas de ensino, desenvolvendo competências que incentivem o espírito do saber fazer e o empreendedorismo.

c) Impacto das atividades realizadas pelos graduados dentro da comunidade

Com esta pergunta pretendia-se, junto aos entrevistados, saber se as atividades por eles realizadas têm algum impacto dentro da comunidade. Em resposta todos foram unânimes, afirmando que têm impacto e é muito satisfatório e positivo.

Os entrevistados foram mais adiante referindo que:

Tem uma aderência aceitável ao produto com frequência. Mas há falta de resposta da demanda e as pessoas devem esperar por um período para responder (GUR-1). Redução de distâncias na procura de aves e hortícolas, a comunidade tem um mercado local e adquire no momento e hora necessária. Faz a entrega ao domicílio “GUR-2”.

A comunidade sente-se ajudada, na medida em que os projetos de criação de frangos, ovos, hortícolas, fertilizantes orgânicos, dentre outros produtos, otimiza. Anualmente os frangos até são comprados por encomenda, a comunidade local tem comprado, ao invés de deslocar para o mercado Central da cidade de Lichinga. Algumas pessoas procuram aprender para fazer o mesmo em suas casas (GUL).

Diante disto, Ferreira (2013, p.8) entende que:

Os conteúdos e práticas de investigação, as IES já se mostram capazes de responder às exigências da sociedade em geral e das comunidades locais em particular; aliás, o ensino superior no País tem provado que está a ganhar maior relevância. Quanto aos profissionais qualificados, constatamos que as IES do País têm contribuído para a preparação de quadros capazes de responder às exigências do mercado de trabalho e da pesquisa científica.

Percebe-se o enquadramento claro da resposta da graduada com as afirmações do autor no ponto de vista do contributo que esta tem dado à comunidade local. Isso revela a qualidade da sua formação e das suas experiências técnico-profissionais.

As IES devem, de forma persistente, avaliar a qualidade da sua missão formadora, a partir das ações dos graduados, privilegiar a componente de saber fazer, realizando as coisas a partir do conhecimento adquirido na formação superior. O desenvolvimento das comunidades deve ser algo partilhado com a comunidade académica, pois ela é portadora da ferramenta científica, arma poderosa que resolve problemas com base na ciência.

d) Papel das IES na formação dos graduados para o desenvolvimento das comunidades locais

Sobre o papel das IES na formação dos graduados para o desenvolvimento das comunidades locais, os entrevistados afirmaram que:

Deve pautar ou conciliar a teoria e a prática para que o estudante possa implementar os conhecimentos adquiridos dentro das comunidades, o saber fazer, onde os estudantes aprendem praticando, resolvendo, desta forma, as dificuldades das comunidades (GUR-1).

Financiamento aos graduados, não em dinheiro apenas, mas em produtos como insumos, usando um bom método, sabendo o que cada estudante faz, tendo em conta a área de formação. Falta de kits completos de pintos, filhotes de suínos, etc. Falta de incentivos aos finalistas na formação em matérias de empreendedorismo, de modo que estes saiam com uma mente inovadora (GUR-2).

As IES devem promover projetos de acompanhamento pleno aos graduados no terreno, o acompanhamento deve ser por um período enorme, que possam garantir uma avaliação às iniciativas dos mesmos. As IES devem também criar um fundo, que teria nome de fundo do graduado, o tal que funcionaria como alavanca inicial do graduado. Esse fundo serviria para desvendar as dificuldades no seio do graduado. As autoridades governamentais deveriam criar um instrumento jurídico que excepcionaria aos estudantes graduados, simplificando o processo, tendo em conta que o estudante carece de recursos financeiros, logo após a sua formação (GUL).

Pelos depoimentos acima, pode-se concluir que os graduados têm conhecimentos adquiridos durante a sua formação no ensino superior, pese embora haja fragilidades na conciliação entre a teoria e a prática.

As dificuldades apresentadas estão relacionadas ao fato de as IES formarem os graduados de acordo com a sua área de formação, sem, no entanto, acoplar matérias inerentes ao empreendedorismo como forma de incentivar o saber fazer. Por outro, isto é, devido à falta de políticas que obriguem as IES a formarem parcerias de cooperação para o financiamento de projetos dos recém-graduados, como destaca Ferreira (2013, p. 8) ao afirmar que “o Governo de Moçambique sabe que não basta expandir o ensino superior sem que seja acompanhado pela contínua melhoria da qualidade dos cursos/programas acadêmicos oferecidos pelas IES do país”.

Desta feita, pode-se compreender que os graduados do ensino superior têm dificuldades que precisam de ser colmatadas para assegurar a participação efetiva em ações de desenvolvimento das suas comunidades. Assim, as IES devem ser dinâmicas no sentido de melhorar os programas curriculares para o desenvolvimento de competências para a vida no estudante.

Entretanto, a legislação moçambicana ligada às IES deve incluir cláusulas que permitem atribuir ao graduado um apoio financeiro destinado a projetos de empreendedorismo e inovação, para além do fundo que tem sido dado para investigação e pesquisa. O governo deve criar um dispositivo legal que permitiria, de forma flexível e sustentável, apoiar os graduados na legalização das suas iniciativas, em especial para cursos de impacto imediato, ligados à produção econômica para o desenvolvimento local.

3.2. Percepção dos membros da comunidade sobre o papel dos graduados do ensino superior no desenvolvimento local

Dando continuidade à análise e discussão dos resultados da pesquisa, buscamos aferir, por meio da entrevista aos membros da comunidade, o contributo dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais.

a) Contribuição dos graduados no desenvolvimento das comunidades locais

Pretendendo perceber, juntos dos membros da comunidade, se os graduados do ensino superior contribuem no desenvolvimento das comunidades locais e de que forma, as respostas foram as seguintes:

Sim. Por meio da implantação de projetos de criação de gado suíno, aves (frangos), desenvolvimento de atividade pecuária (criação de frangos) e agrícola (MC-1 e MC-3).

Desenvolvimento de atividade pecuária (criação de frangos), atividade agrícola (produção de cenoura, repolho, alface, couve, cebola). Apoio à comunidade em técnicas de cuidado na criação de aves e na área agrícola (MC-5).

Algum, porque a maior parte dos graduados do ensino superior não tem iniciativas que ajudam as suas comunidades a desenvolver. Afirmaram ainda que alguns cursos ministrados no ensino superior, tidos pela sua natureza, não têm grande impacto através de ações concretas na vida das comunidades locais. Mas alguns, pela natureza dos seus cursos, têm fornecido produtos aos mercados locais, como prestação de serviços, fornecimento de aves, alimentos como tomate, repolho, alface, milho, dentre outros (MC-2 e MC-5).

À luz dos depoimentos, entendemos que quando os graduados das IES detêm um conhecimento sólido e consistente de sua formação superior suportada pela capacidade inovadora e criativa, os resultados são satisfatórios do ponto de vista de apoios às suas comunidades. A implantação de projetos por “MC-1” e “MC-2” são exemplos de iniciativas de apoios sociais dos graduados nas áreas de pecuária e agrícola com impacto nas comunidades. Isto faz-nos perceber a importância da formação eficiente e de qualidade do estudante universitário. A esse respeito, Ferreira (2013, p. 8) afirma que pelos “seus conteúdos e práticas de investigação, as IES já se mostram capazes de responder às exigências da sociedade em geral e das comunidades locais em particular”. Entretanto, é necessária a introdução e/ou a reestruturação dos cursos, disciplinas até as políticas da IES como forma de acomodar e aprimorar a nova realidade do país e responder às exigências que a sociedade clama.

b) Influência da aprendizagem dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades

Neste ponto pretende-se compreender o impacto que os graduados do ensino superior exercem no desenvolvimento das suas comunidades por meio da aprendizagem adquirida durante a sua formação. As respostas foram:

Positivo, pois ajudam na resolução de problemas locais por meio de partilha de experiências às comunidades em relação à criação de frangos, assim como na produção de hortícolas e implementação de projetos de autossustento ligados a agricultura e pecuária, contribuindo para que as comunidades locais se beneficiem diretamente das suas atividades. Estes têm promovido palestras sobre a agricultura, tipos de agricultura e a pecuária. Fornecem fertilizantes orgânicos às comunidades circunvizinhas gratuitamente, prestação de serviços sazonais às comunidades vizinhas; e ajudam aos estudantes da UniRovuma, do curso de Agropecuária, em atividades práticas (MC-2, MC-3, MC-4 e MC-5).

Alguns, pois nem todos têm iniciativas próprias de implementação de projetos de rendimento e autossustento (MC-1).

A partir dos depoimentos, podemos notar o grande impacto que os graduados do ensino superior desempenham no seio da sociedade. Palestras ligadas a resolução de problemas de

agricultura e pecuária, fornecimento de fertilizantes, prestação de serviços, dentre outras constituem algumas ações de grande importância, das quais a sociedade tem se beneficiado, vindo da formação dos estudantes nas IES. Por esta razão, deve-se privilegiar a extensão universitária e fazer do graduado um aliado indispensável dentro da sua sociedade, como refere Ferreira (2013, p. 8) ao enfatizar que “os graduados do ensino superior têm sido chamados a disseminar o conhecimento em favor da sociedade civil”. Esses conhecimentos só podem ser adquiridos por meio de políticas e currículos que tendem a formar um homem cientificamente preparado, tecnicamente apto, para o qual a comunidade seja seu grupo-alvo de trabalho.

Entretanto, este fato não é abrangente, pois um grupo significativo de graduados das IES está esperando por oportunidades disponibilizadas pelo Estado e Governo, sem iniciativas, projetos e espírito empreendedor, por um lado devido à pobre capacidade criativa, e por outro, ainda mais relevante, pelo fraco nível de formação, uma formação distante do que o país precisa, uma formação deficiente.

c) Papel das IES no desenvolvimento das comunidades através da formação dos estudantes

Neste ponto procuramos entender dos entrevistados sobre que ações as universidades devem realizar como forma de tornar os seus estudantes aptos a desenvolverem as suas comunidades após o fim da formação. Os entrevistados afirmaram que as IES devem:

- Promover financiamento a projetos dos estudantes graduados criativos e inovadores a título de empréstimo com a possibilidade de devolução, porém com taxas de juros sustentáveis, fato que poderia minimizar o índice de desemprego “MC-1”.
- Incentivar os estudantes a desenvolverem atividades de autoemprego por meio dos conhecimentos adquiridos na formação universitária (MC-2).
- As universidades devem implementar mais cursos técnicos profissionais ligados ao saber fazer, para resolver os problemas da comunidade (MC-3 e MC-4).
- Criação de parcerias IES – ONGs de modo que os estudantes graduados possam ser integrados nelas ou que por meio das ONGs estes desenvolvam os seus estágios profissionais e incubação (MC-5).

Com base nestas respostas, podemos destacar três elementos: o financiamento de projetos dos estudantes, o incentivo dos estudantes e a criação de parcerias IES – ONGs. O primeiro remete-nos à dificuldade que os estudantes mais criativos enfrentam para a implementação dos projetos, fato que tem sido um calcanhar de Aquiles, fazendo com que estes sejam totalmente dependentes do Estado para a sua empregabilidade. Desta feita, Blois *et al.* (2014 *apud* VASCO, 2019, p. 4) aponta para “a importância do estímulo ao pensamento empreendedor desde o início do curso de graduação”, suportado pelo financiamento de projetos que catapultem a vontade e a necessidade do estudante de estabelecer seu próprio negócio. Assim, “é pertinente a adequação das políticas educacionais no ensino superior como forma de

salvaguardar a nova tendência de formação do indivíduo, o saber fazer com foco num estudante dotando-o de mente, espírito, senso e carácter empreendedora” (Pinho; Gaspar, 2012, p. 5).

Por outro lado, é fundamental que o graduado seja incentivado a desenvolver as suas habilidades criativas e inovadoras com o objetivo de ajudar e contribuir no desenvolvimento da sua comunidade. A tarefa das IES é garantir que todo o aparato intelectual e técnico seja garantido sem descorar o acompanhamento, apoio de natureza de gestão e de formações contínuas. Para isso, as IES devem garantir um pacote de incentivo que motive o graduado e ajudá-lo a construir e criar seu autoemprego e emprego para mais cidadãos da sua comunidade.

Torna-se preponderante que as universidades, por meio de parcerias, possam garantir que os estudantes estejam em permanente contato com as ONGs, desenvolvam habilidades do saber fazer, ser e estar e que as experiências sejam adquiridas, participando das atividades afins destas organizações. Essas parcerias constituem um elemento de extrema importância porque podem garantir que os graduados desenvolvam seus estágios profissionais que mais tarde contribuam para que estes façam parte de um grupo de graduados cuja comunidade espera ansiosamente para ajudá-los a criar um melhor ambiente, tanto em nível econômico como social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar o contributo dos graduados do ensino superior no desenvolvimento das comunidades locais, olhando pelo contexto da Província do Niassa, foi possível perceber a relevância que as IES têm na formação dos estudantes do ensino superior. Nota-se outrossim que os graduados do ensino superior, quando munidos de habilidades, atitudes e espírito criativo podem impulsionar o desenvolvimento das suas comunidades. Verificou-se igualmente durante a pesquisa que há graduados que têm desenvolvido diversas ações de desenvolvimento comunitário, entretanto este não é um caso generalista.

Durante o estudo foi evidente constatar ainda que o perfil dos graduados do ensino superior deve ser visto como um aspeto de capital importância para o desenvolvimento das comunidades locais. Uma vez que as comunidades esperam dos seus cidadãos um espírito inovador ao voltarem para as suas comunidades implementando várias iniciativas que catapultem ou possam incentivar o desenvolvimento sustentável das suas comunidades locais.

Os graduados do ensino superior apresentam um perfil que vai de acordo com a área de formação e os conhecimentos adquiridos duramente a sua formação. Portanto, este perfil vai variando à luz do nível de conhecimentos, capacidades e habilidades adquiridas no ensino

superior. Neste contexto, os graduados que passaram por uma formação igual à anterior têm maior vantagens em termos de competências relativamente àqueles que seguem cursos novatos.

A contribuição dos graduados do ensino superior no seio das comunidades constitui um grande desafio, tendo em conta que a teoria e a prática são eixos inseparáveis, daí que é importante que haja conciliação entre ambas. Portanto, matérias relativas ao empreendedorismo devem ser ministradas para incentivar nos graduados o espírito empreendedor. O outro elemento não menos importante está relacionado com o financiamento dos projetos dos graduados do ensino superior.

Desta forma, o estudo sugere que as IES devem criar parcerias público-privadas para assegurar o financiamento dos projetos dos graduados do ensino superior e nos seus programas e planos curriculares, intensificar a ligação entre a teoria e prática, dotando os graduados de conhecimentos, capacidades e habilidades ligadas ao empreendedorismo e pacotes inerentes à profissionalização dos estudantes para que estes possam impulsionar o desenvolvimento das comunidades locais.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. (coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Persona, 1977.
- BOGDAN, Robert; Biklen, Sari . **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- DELORS, Jacques *et al.* **A educação: Um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.
- FERINHO, Homero. **Cooperativas e desenvolvimento rural**. Porto: Livraria Clássica Editora, 1978.
- FERREIRA, Padre Alberto. **O papel do ensino superior no quadro do desenvolvimento em Moçambique**. Maputo: Universidade Católica de Moçambique, 2013.
- MOÇAMBIQUE. Lei dos Órgãos Locais do Estado (LOLE) (2005, de 10 de junho). Publicado na I Série do Boletim da República número 23. De 10 de junho de 2005. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P. 2005.
- MOÇAMBIQUE. Lei n.º 1/2023 de 17 de março. Lei que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior. Publicado na I Série do Boletim da República número 53. De 17 de março. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PINHO, Luís Manuel de; GASPAR, Fernando António da Costa. **Intenção Empreendedora dos Estudantes no Ensino Superior Politécnico em Portugal**. In: JORNADAS LUSO-ESPANHOLAS DE GESTÃO CIENTÍFICA, 22., 2012, Vila Real. **Anais** [...] Vila Real: Universidade do Trás-os-Montes e Alto Douro, 2012. p. 1-16.

ROLLIM, Cássio. O empobrecimento da África e as estratégias atuais para a reversão da situação. UFPR, **Working Papers**, n. 88, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCO, Sofia Ahamad de Jany. Empreendedorismo Académico: Relato de Uma Experiência em um centro de Recursos da Universidade Rovuma. **Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento**, v.1, n. 10, 2019. Disponível em: <https://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/113>. Acesso em: 27 dez. 2023.

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO ACERCA DAS CONDIÇÕES DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

CORREIA, Ariane Malta¹; SANTOS, Giovani Augusto dos².

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-462>

RESUMO

Este trabalho viabiliza dar luz acerca das pessoas em situação de rua – PSR –, através da abordagem fenomenológica-existencial, com o objetivo de investigar o sentido da palavra habitar, por meio de uma pesquisa bibliográfica do filósofo Martin Heidegger. Procurou-se compreender a relação analítica existencial entre o ser-aí, ser-no-mundo, mundanidade e a palavra habitar atrelada ao sentido de pertencimento, através de descrições de conceitos oriundos do método fenomenológico e suas contribuições. Concluindo que, por meio da linguagem, é possível acessar os reais significados e sentidos atribuídos à palavra habitar, possibilitando a compreensão da relação entre ser, mundo e pertencimento. Sendo, por conseguinte, os sentidos habitáveis por si só.

Palavras-chave: Fenomenologia. Habitar. Martin Heidegger.

ABSTRACT

This project sheds light on people living on the street - PLS, through a phenomenological-existential approach, to investigate the meaning of the word “inhabit” through bibliographical research of the philosopher Martin Heidegger. We sought to understand the existential analytical relationship between being there, being in the world, worldliness and the word dwelling linked to the sense of belonging, through descriptions of concepts arising from the phenomenological method and its contributions. Concluding, that through language it is possible to access the real meanings and senses attributed to the word inhabit, to understand the relationship between being, world and belonging. Therefore, the sense is being inhabitable by themselves.

Keywords: Phenomenology. Inhabit. Martin Heidegger.

¹ Psicóloga, graduada pelo Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: ari_malta@hotmail.com

² Psicólogo, Mestre em Filosofia pela Unioeste, professor do Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: agosto.santos.49@gmail.com

INTRODUÇÃO

Recentemente, muito tem se dialogado sobre o número crescente de pessoas em situação de rua e pouco se tem refletido sobre o sentido de habitar para estas pessoas. Nesta perspectiva, o artigo visa, de maneira metodológica, a discutir e compreender o sentido da palavra habitar através de estudos bibliográficos e contribuições teórico-científicas no viés da teoria fenomenológica-existencial.

A palavra habitar constantemente se refere às construções e habitações, deixando de lado o desvelar do sentido de pertencimento e a forma de ser-no-mundo. Assim, a revisão bibliográfica procurou obter panorama da relação analítica existencial entre ser e mundo e os impactos causados de uma moradia nas ruas.

Cotidianamente, a população em situação de rua enfrenta obstáculos relacionados à falta de alimentação, higiene, seguridade dos direitos humanos, o que as insere em um contexto ainda maior de vulnerabilidade.

Em perspectiva perversa de sociedade globalizada, as pessoas que estão em situação de rua são colocadas em lugar de marginalidade, sendo negligenciadas em suas necessidades e objetificadas como humanidades descartáveis (Varanda; Adorno, 2004 *apud* Rocha; Oliveira, 2020, p. 03).

A população em situação de rua – PSR – não deve ser deixada de ser considerada como heterogênea, por possuir certa ambiguidade e diversidade de raça, idade, cultura, gênero, experiências etc. “A PSR é um grupo populacional heterogêneo, que é constituído por pessoas que buscam sobrevivência por trabalhos desenvolvidos na rua, com vínculos familiares rompidos ou fragilizados e sem referência de moradia regular” (Brasil, 2009 *apud* Engstrom; Teixeira, 2016). Segundo dados demográficos obtidos pela Prefeitura de São Paulo, no ano de 2021, os enfrentamentos causados pela pandemia fizeram com que os números de pessoas em situação de rua tivessem um aumento consideravelmente relevante, sendo mais 7.540 pessoas em situação de rua no município. “No ano de 2021 havia 31.884 pessoas em situação de rua [...]. Comparando com resultados de 2019 e 2020 é possível identificar um aumento [...]” (Prefeitura de São Paulo, 2021, p. 38).

Com o cenário crescente da PSR, a ideia de dissertar sobre o tema se manifestou durante a graduação do curso de Psicologia e obteve maiores proporções durante o 4º semestre, após a realização de um trabalho acadêmico da grade curricular de Psicologia Social II, em que a escolha da temática foi Representações Sociais Acerca da População em Situação de Rua. Por meio da realização desse trabalho acadêmico, houve a necessidade de ir a campo e realizar entrevistas com a PSR e, conseqüentemente, a inserção nas ruas aflorou o desejo sobre os

estudos desse fenômeno e dos significados e sentidos atribuídos para as PSR através de suas experiências.

Pensando sobre as experiências nas ruas, o crescimento populacional da PSR e as implicações condizentes à situação de moradia, houve necessidade de um olhar para a relação existencial do ser-aí, ser-no-mundo e mundanidade, termos utilizados pelo autor Martin Heidegger. Por entre a relação existencial do ser-aí, ser-no-mundo e mundanidade, torna-se possível compreender o homem como um ser de possibilidades, que deve ser entendido para além de suas condições. As concepções Heideggerianas (*apud* Silva *et al.*, 2008) referem-se ao Dasein (ser-aí) como abertura para o mundo. Dizendo ainda que o ser é aberto, concreto e voltado para todas as direções. Posto isso, ressalva-se que o mundo se influencia e se limita através dessa relação analítica existencial.

A fenomenologia-existencial heideggeriana relaciona que o ser-no-mundo pertence ao modo de ocupações e à maneira que se ocupa (Heidegger, 2015). Sendo assim, o filósofo diz sobre a essência das palavras construir e habitar e relaciona esses termos com a existência do homem, adentrando no sentido de pertencimento. Pertencimento esse que pode causar familiaridade e estranhamento com o mundo (Heidegger, 2008). Ou seja, o habitar é a expressão do próprio ser-no-mundo. Portanto, a metodologia bibliográfica percorre pela suspensão de todo posicionamento prévio e concepções condizentes sobre as PSR para entender o fenômeno na sua autenticidade, na maneira em que se apresenta, com interesse de alcançar a relação existente entre ser-aí, rua, habitar e ser-no-mundo, abrindo-se sobre as possibilidades e escolhas presentes nessa relação.

Ademais, a escolha do tema foi para dar luz acerca da realidade da PSR com o objetivo de articular o método fenomenológico e suas contribuições, a fim de investigar o saber-compreensão do ser-aí e da palavra habitar, explorando a sentido do pertencimento. Dessa maneira, “qual o sentido da palavra habitar para a PSR?”. Para isso, os estudos transitam pela análise histórica sobre a palavra rua, caracterização dessa população e os dados estatísticos recentes, percorrendo pela dissertação da relação existencial entre ser-aí, ser-no-mundo, mundanidade e suas características fundamentais, através da contribuição do filósofo Martin Heidegger sobre a analítica existencial e diferenciações da palavra construir, habitar e pensar.

1 POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E A RUA ESPAÇO FÍSICO DE MORADIA

A palavra RUA é derivada do latim *ruga*, a qual abrange alguns significados distintos e pode ser compreendida como espaço ou via pública onde os cidadãos podem transitar, tendo

por direito constitucional o ir e vir. O dicionário Larousse traz alguns significados da palavra rua, no qual demonstra as diferentes concepções.

[...] **3** Os moradores de rua. **4** A plebe. Interjeição exprime despedida violenta e grosseira. R. da amargura: tortura, sofrimento. Arrastar pela rua da amargura: atacar a reputação, o crédito; descobrir os defeitos; dizer mal. Deixar (de herança) as ruas francas para passear: nada deixar. Encher a rua de pernas: vagabundar. Pôr na rua: a) dar liberdade, soltar; b) despedir; c) intimar alguém a sair da casa onde está ou mora. d) aparecer aos olhos de todos (Larousse Cultural, 1999, p. 802 *apud* Andrade; Costa; Marquetti, 2014, p. 1249).

Dentre os significados distintos abordados no dicionário Larousse, o dicionário concebe o termo descritivo da rua associado à moradia e ao sofrimento. Através do olhar fenomenológico e a articulação do termo da rua concebido pelo dicionário Larousse, a rua é um espaço de moradia para muitos e pode estar associada também a um espaço de possibilidades, liberdade e escolhas. Sendo possível considerar angústias existenciais inerentes a esta escolha, principalmente quando se trata das incertezas associadas aos enfrentamentos diários.

Todavia, a rua como espaço físico de moradia não é algo recente nos registros históricos da humanidade. Os registros históricos apresentam a PSR em momentos anteriores às cidades pré-industriais e ao sistema capitalista. Segundo os autores Paiva *et al.* (2016, p. 2596), “Apesar do crescimento visível da População em Situação de Rua nas últimas décadas, ela constitui um fenômeno antigo. Sua história remonta ao surgimento das sociedades pré-industriais”. Atualmente, a PSR vem sendo uma problemática recorrente em um contexto global e principalmente nas grandes metrópoles.

Alguns países além do Brasil, como aponta a matéria do site *Hypeness*, também enfrentam essa problemática de números alarmantes de PSR, dentre estes países estão os Estados Unidos, Canadá e países da União Europeia. Em contraposição aos números alarmantes, pode-se pensar acerca das políticas públicas adotadas pela Finlândia, na União Europeia, com o programa chamado *Housing First*. O programa tem por objetivo utilizar a estratégia de redução de danos e o cuidado à PSR. Segundo a redação da *Hypeness* (2021), em um dos trechos explicativos sobre o funcionamento do programa, “A ideia por trás do programa *Housing First* é que, para lidar com os problemas pessoais, a PSR precisa de uma moradia estável”. Dessa maneira, a Finlândia utiliza o apoio psicológico como uma estratégia para as pessoas que perderam suas moradias, buscando, deste modo, reduzir os casos de PSR.

A forma como a Finlândia escolheu definir o programa de redução de danos reflete sobre os enfrentamentos ao lidar com a PSR e a percepção que o país teve de olhar atentamente as necessidades individuais dessas PSR, dita heterogênea. Isto é, as PSR muitas vezes são julgadas e colocadas ao nível de marginalidade, tendo a sua existência e potencialidade reduzidas pela

condição de rua. Assim dissertam os autores Rocha e Oliveira (2020), as pessoas em situação de rua, considerando a sociedade contemporânea, tendem a ser objetificadas por suas condições de moradia nas ruas e colocadas ao nível de marginalidade.

O direito à moradia é um direito constitucional descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Apesar disso, a estimativa global de PSR chega a 150 milhões, em consonância com a Política Nacional para População em Situação de Rua (PNPR) – Decreto n. 7.053/2009:

Considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Embora o direito à moradia seja um direito constitucionalizado, os enfrentamentos sofridos pela pandemia epidemiológica da COVID-19 agravaram o acesso da população à moradia no município de São Paulo, assim como em outros municípios do país, conforme dados apontados recentemente pelo Conjunto dos Dados Estatísticos dos Habitantes de uma Cidade, Província, Estado, Nação etc. – CENSO, realizado pela Prefeitura de São Paulo no ano de 2021, que realizou uma comparação dos números de PSR de anos anteriores aos enfrentamentos sofridos pela pandemia da COVID-19 com os números exorbitantes durante a crise epidemiológica. Segundo a Prefeitura de São Paulo (2021, p. 38), “No ano de 2021 havia 31.884 pessoas em situação de rua [...]. Comparando com resultados de 2019 e 2020, é possível identificar um aumento de 7.540 pessoas em situação de rua [...]”.

O aumento dos números de PSR, juntamente à crise econômica e social no Brasil, agravou ainda mais a manifestação da invisibilidade social e contribuiu para o esquecimento do sentido de habitar. Em conjunto a estas questões, o sentido da palavra habitar se torna necessário como meio de reflexão das fraturas sociais, educação, violência, saúde e políticas públicas, abrangendo ainda a complexidade e dinamismo do contexto social, o que exige um olhar mais atento para a PSR e os sentidos atribuídos nessa relação entre o homem e a rua.

2 SER-AÍ, SER-NO-MUNDO E MUNDANIDADE

A relação existencial entre ser-aí, ser-no-mundo, mundanidade é característica fundamental para a compreensão do homem como princípio da analítica existencial, segundo o autor Martin Heidegger no livro *Ser e Tempo*.

Analisando as características fenomenológicas, podemos entender o ser-aí como indefinição, por não ser pré-determinado ou até mesmo pela sua possibilidade de ser. Sobre o

ser-aí, destaca, “não pode derivar o ser no sentido de uma definição a partir de conceitos superiores e nem explicá-lo através de conceitos inferiores” (Heidegger, 2015, p. 38). O autor provoca a reflexão sobre este conceito do ser-aí pela sua indefinibilidade, ou seja, pelo homem ser indefinível não se pode excluir o seu sentido de existir, sendo a indefinibilidade que causa uma busca pelo sentido da sua existência.

Através da indefinibilidade do ser-aí, torna-se possível a articulação dos sentidos que o homem atribui a sua existência, sendo fundamental a abertura das possibilidades do ser-aí para compreensão do sentido da sua presença nas ruas. Isto significa que, através da consciência, o homem consegue se perceber diante do mundo e das ruas, assim atrelar um sentido para essa experiência. A experiência nas ruas carregará por si só uma particularidade, que só poderá ser acessada por meio da linguagem.

No entanto, para que haja uma compreensão do homem através de sua totalidade e compreensão da experiência nas ruas, é necessário voltar às coisas mesmas, ou suspender o juízo (*epoché*) e entender o que é a rua para o ser-aí. O autor Edmundo Husserl fundamenta a concepção da *epoché* como uma suspensão do juízo ou da pré-determinação do homem. Portanto, “[...] operar essa *epoché* original, ou seja, uma certa suspensão do julgamento que se compõe com uma persuasão da verdade que permanece inabalada” (Husserl, 1991, p. 100 *apud* Martini, 1999, p. 46). A suspensão do juízo (*epoché*) tem como essência considerar a vivência e espontânea, sem determinar ou estabelecer como o homem deve ser, vislumbrando a autenticidade de como ele é e como ele se apresenta ser.

A máxima de Husserl ‘voltar às coisas’ mesmas, promovendo uma redução, não no sentido de reduzir, mas de reconduzir ao sentido fundante, o fundamento, a essência. Segundo ele a consciência é o fundamento próprio do homem, pois todos os atos humanos são atos intencionais, assim a fenomenologia propõe a ‘análise das essências, entendidas como unidades ideais de significação, elementos constitutivos do sentido de nossa experiência’ (Marcondes, 2001, p. 258 *apud* Borba, 2010, p. 108).

Por meio da reflexão sistemática da analítica existencial, é possível afirmar que o homem é um ser possibilidade, tanto na sua maneira de existir quanto na sua maneira de se articular no mundo. Portanto, “se resumem na ideia de que o homem, como *Dasein* é um ser-no-mundo, e como ser-no-mundo é temporal e histórico” (Nunes, 1986, p. 10 *apud* Cardinalli, 2015, p. 249).

As denominações fenomenológicas-existenciais do ser-aí, ou *Dasein*, são denominações utilizadas na hermenêutica como forma de compreensão do homem, “o ser humano é um acontecer (*Sein*) que ocorre no aí (*Da*), lançado no mundo e, assim, *ek-sistere*, isto é, existe nesse movimento para fora” (Cardinalli, 2004, p. 54 *apud* Cardinalli, 2015, p. 250). Consequentemente, o *Dasein*, ou ser-aí, nada mais é que a exploração do homem e do seu acontecer, em outras palavras, o ser-aí em situação de rua se mostra como um acontecer entre os demais seres-aí acontecendo, naquele movimento que é a rua ou ser-no-mundo.

O ser-no-mundo nunca é um sujeito puro, porque nunca é um expectador desinteressado das coisas e dos significados; o projeto dentro do qual o mundo aparece

ao *dasein* não é uma abertura da razão como tal, mas sempre um projeto qualificado, definido, poderíamos dizer, tendencioso (Vattimo, 1971/1987, p. 54 *apud* Roehde; Dutra, 2014, p. 108).

Ao analisar a existência do homem e moradia na rua, é possível compreender esse lançamento no mundo, o que torna impossível a distinção entre ser-aí e ser-no-mundo. Por consequência, o homem é mundanidade, porque somos e estamos acontecendo no mundo, ou seja, o homem é por si só um acontecer. Assim disserta Heidegger (2015), o ser-no-mundo é uma constituição necessária e a priori da presença, mas que não pode ser determinativa para determinar o seu ser.

Nesta perspectiva, a PSR se dá pela presença e não deve ser determinada por isso, porque é através da presença que o homem se articula no mundo. Compreende também que o ser-no-mundo sempre será o ser de uma situação. Segundo Heidegger (1998, *apud* Cardinalli, 2015), compreende-se, portanto, que o ser-aí é o lançamento no mundo, incluindo o entendimento entre o ente que se torna acessível dentro do mundo.

Conforme a afirmação acima, do ser-aí acontecendo no mundo, é possível pensar na relação fundamental da contingência existencial. A expressão ser-no-mundo “não é um fato, e sim ‘uma estrutura de realização’” (Carneiro, 1988, p. 20 *apud* Cardinalli, 2015, p. 250). Conforme o autor Cardinalli (2015, p. 250), que retrata o filósofo Heidegger, o “ser-aí como ser-no-mundo é a existência junto a outras coisas (objetos) e junto aos outros e consigo mesmo”. Compreende-se que o ser lançado no mundo pode ser considerado anterior a sua existência, que tem como caráter retratar esta relação com os seres-aí, juntamente a outras coisas que acontecem entre ser e mundo.

Partindo disso, a relação com o mundo só é possível através da compreensão de si e da sua totalidade. “Ser-no-mundo significa preliminarmente ‘morar, habitar, ser familiar a’” (Nunes, 1986, p. 86 *apud* Cardinalli, 2015, p. 250). Todavia, a direção de ser-no-mundo requer a interpretação do homem acerca disso.

As compreensões anteriores do ser-aí e ser-no-mundo exigem a articulação do conceito da mundanidade como construto de ser-no-mundo. A mundanidade está abarcada com as particularidades de mundos atribuídos pelo ser-aí, correlato com a representatividade atribuída àquilo, podendo modificar-se conforme o ser se articula e vai se percebendo nessa articulação. Nesse sentido, a mundanidade não deixa de ser a presença de ser-no-mundo.

Mundo designa, por fim, o conceito existencial-ontológico da mundanidade. A própria mundanidade pode modificar-se e transformar-se, cada vez, no conjunto de estruturas de ‘mundos’ particulares, embora inclua em si a priori da mundanidade em geral (HEIDEGGER, 2015, p. 112).

Quer dizer, a mundanidade nunca é como tal ou como se apresenta, ela sempre será pertencente ao ser. Nesse viés, a mundanidade pode ser compreendida de várias formas pelo ser-aí e terá modos de ser para. “Assim, mundanidade já é em si mesma um existencial” (Heidegger, 2015, p. 111).

Consequentemente, a rua, como conceito de mundanidade, é uma estrutura da relação do ser-aí e do ser-no-mundo, só sendo possível através da presença de quem existe no mundo. Sendo este mundo que está sempre em movimento circundante e sendo construído e modificado pelo homem.

3 O SENTIDO DE HABITAR PARA HEIDEGGER

A palavra habitar remete ao sentido de construções ou residências, habitar algo. O sentido da palavra habitar deve ser pensado para além dessa concepção fixada de construções e residências, e não se limitar apenas ao sentido de moradia. Segundo Heidegger (2008, p. 125), “Parece que só é possível habitar o que se constrói”. Qual o sentido que você atribui para a palavra habitar?

Talvez a prevalência anterior, ao direcionar os estudos ao autor Heidegger, fosse que o habitar estivesse direcionado às moradias, residências, construções. Portanto, Heidegger parte dessa concepção de habitação e desvela os sentidos da palavra habitar em uma perspectiva mais abrangente desse fenômeno em *Ensaio e Conferências*, 2008, no capítulo *Construir, Habitar e Pensar*.

Heidegger (2008) começa desconstruindo a possibilidade apenas de habitar o que se constrói e traz a concepção da construção como uma meta para o habitar, dizendo que nem todas as construções são habitações. “Uma ponte, um hangar, um estádio, uma usina elétrica, são construções e não habitações” (Heidegger, 2008, p. 125).

E por que o autor nos provoca a refletir sobre isso? No caso das PSR que fazem das ruas e construções aspectos de moradia, elas não habitam? A análise existencial permitiu a colocação sobre a impossibilidade de separação entre ser e mundo. Se o homem já é um acontecer no mundo, ele habita, independentemente da sua forma de moradia.

O autor abrange o sentido da palavra construções para que seja possível compreendê-la como refúgios ou abrigos. No entanto, não há uma certeza de que se tenha nas construções garantias de que ocorra o sentido de um habitar, e se pensarmos através do paradoxo de habitar e não habitar, as residências ainda são compreendidas como um habitar. “Mas será que as habitações trazem nelas a mesma garantia de que acontece um habitar?” (Heidegger, 2008, p.

126). Diante disso, a habitação se difere do habitar, pois as habitações são espaços, e o habitar apresenta o modo de ser ou o sentido de quem habita.

O entendimento da essência das palavras construir e do habitar pode ser acessado por meio da linguagem do ser-aí; sendo assim, o construir é o habitual cotidiano e se torna um habitar através do significado atribuído pelo homem. Por conseguinte, o ser-no-mundo é um habitar, ou seja, a rua é um habitar e não há como distinguir isso porque o ser é mundo. Segundo Heidegger (2008), a palavra *bauen* significa construir em alemão e considera que o homem é a medida em que ele habita.

O construir deixa o habitar cair em esquecimento pela falta de reflexão sobre os sentidos, principalmente no que tange ao pertencimento, e isso está necessariamente relacionado à experiência de atrelarmos a palavra habitar apenas a construções, sendo a reflexão sobre os sentidos um traço fundamental do ser-aí, ser-no-mundo e mundanidade. A palavra habitar remete ao pertencimento, e é no pertencer que o sentido se revela e se desvela. Nem sempre o habitar está relacionado às habitações ou às construções, sendo através desse sentido que podemos identificar de modo mais próprio o significado da analítica existencial. No entanto, se percorrermos pelo sentido de habitar para a PSR, é possível nos depararmos com diversas respostas concernentes ao pertencimento, devido à percepção que cada homem atrela a sua experiência nas ruas.

“A referência do homem aos lugares e através dos lugares aos espaços repousa o habitar. A relação entre homem e espaço nada mais é do que um habitar pensando de maneira essencial” (Heidegger, 2008, p. 137).

Por entre o modo de ser e o habitar como pertencimento, pode-se pensar na rua como local que acolhe, embora haja críticas a serem feitas acerca da vulnerabilidade dessa condição. No entanto, a rua serve também como abrigo independentemente das circunstâncias, e a mundanidade alcança a particularidade e reconhece os significados acerca desse pertencimento. O significado que o homem é para o espaço exerce influência no habitar, pois o habitar está relacionado com a própria existência, desse modo o desvelar existencial está articulado com o modo de existir no mundo, permeado pelas angústias inerentes a essa relação.

Quando se fala em habitar, representa-se costumeiramente um comportamento que o homem cumpre e realiza em meio a outros vários modos de comportamento. Trabalhamos aqui e habitamos ali. Não habitamos simplesmente. Isso soaria até mesmo como uma preguiça e ócio. Temos uma profissão, fazemos negócios, viajamos e, a meio do caminho, habitamos ora aqui, ora ali (Heidegger, 2008, p. 127).

Por conseguinte, habitamos locais diferentes nessa complexa relação existencial e nem sempre estes locais são correlatos a construções, porém, sob o conceito do habitar, nos

articulamos no mundo e pelos locais que passamos. Não habitamos tudo o que construímos, embora possamos habitar estes espaços de construções. “A essência do construir é deixar-habitar [...]. Somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir” (Heidegger, 2008, p. 139).

Ademais, o pensar e construir se torna indispensável quando se trata de habitar, e o habitar se torna insuficiente isolado dos demais, sendo necessárias reflexões constantes sobre as experiências e essências do sentido atribuído para o homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, foram percorridos de maneira sucinta o conceito do termo rua e da rua como espaço físico de moradia, o que tornou possível a análise de alguns contrapontos relevantes sobre o aumento estatístico das PSR durante a pandemia da COVID-19, através dos dados obtidos pelo CENSO do município de São Paulo no ano de 2021. Além disso, considera-se a rua como local de abrigo para PSR não somente no Brasil, mas em outros países, e os programas de reduções de danos adotados por esses outros países como forma de diminuição das moradias nas ruas.

O estudo favoreceu a exploração da complexidade e dinamismo da rua, como local de vulnerabilidade atrelado à marginalidade e à falta de compreensão da rua como local de liberdade, escolha e sentidos. Sentidos esses atribuídos pelo ser-aí por meio da linguagem aplicada na relação existencial.

Ao articular a fenomenologia-existencial como uma ciência natural e moderna, cabe esclarecer sobre existir do ser-aí acerca das dimensões ontológicas, o ser-no-mundo e mundanidade como fenômenos ônticos. Desse modo, o ser-aí, por sua indefinibilidade, se mostra por meio das suas relações, com a liberdade de ser quem ele é ou quem ele quer ser.

Nessa perspectiva, em que acomete as relações, a mundanidade permeia pelas ambiguidades que são as ruas. Ou seja, a rua, como local ambíguo, admite o pensar sobre as angústias existenciais, ao mesmo tempo em que arremete ao acolhimento. Assim, a mundanidade se apresenta para o ser-aí por meio das influências entre espaço e ser-para-o-outro.

Dada a importância dos estudos dos fenômenos humanos, deve-se voltar “às coisas mesmas”, conforme o autor Husserl, para que se consiga entender a essência do homem, acrescentando ainda que suspender o fenômeno não é negá-lo. Diante disso, o ser-aí está fadado ao vazio, sem fechar a sua própria existência a este vazio. Portanto, o caráter na relação com o ser-para-o-outro se concede no espaço da existência, ou seja, acontecendo nesse espaço vazio.

Porque o homem é um ser sociável, e o vazio passa a ser preenchido por sentidos através dos espaços que nem sempre são habitáveis, mas em que ocorre um habitar.

Como, porém, ‘dá-se’ mundo? Se a presença se constitui ontologicamente pelo ser-no-mundo e se também pertence essencialmente ao seu ser uma compreensão do ser de si mesmo [...]. À cotidianidade de ser-no-mundo pertencem modos de ocupação que permitem o encontro com o ente que se ocupa, de tal maneira que apareça a determinação mundana dos entes intramundanos (Heidegger, 2015, p. 121).

O filósofo Martin Heidegger, inicialmente em *Ensaio e Conferências*, nos provoca a pensar sobre o sentido das palavras habitar e construir, percorrendo sobre a possibilidade de habitar apenas habitações ou construções. As PSR não habitam? O ser-aí lançado no mundo não é um habitar por si próprio?

Todavia, as compreensões articuladas anteriormente evidenciam que o homem existe à medida em que ele habita, a existência do ser por si só já é um habitar. Ou seja, “[...] habitar constitui o ser do homem, e de que não mais se pensa, em sentido pleno, que habitar é um traço fundamental do ser-homem” (Heidegger, 2008, p. 128). No entanto, o sentido que o homem atribui à palavra habitar só pode ser acessado por meio da linguagem, e diante da linguagem se consegue acessar a essência do habitar e o sentido de pertencimento.

Dessa maneira, as habitações da PSR são pontes, viadutos, praças, calçadas etc., e nesses locais ocasionalmente ocorre um habitar, visto que a mundanidade nada mais é que a representatividade atribuída pelo ser-aí e ser-no-mundo como estrutura de “mundos”, que podem modificar-se e sempre serão pertencentes ao ser, pois a mundanidade necessita de atribuições do sentido e está relacionada à essência. A partir do momento em que mundanidade está articulada ao ser-aí e ao ser-no-mundo, ela apresenta um sentido de sua existência autêntica, tendo nela a possibilidade para acessar o sentido de pertencimento. Assim, “quando investigamos ontologicamente o ‘mundo’, não abandonamos, de forma nenhuma, o campo temático da analítica da presença” (Heidegger, 2015, p. 111).

Mundo este que está sempre em movimento circundante, sendo construído e modificado pelo homem e com necessidade de manutenções sobre o sentido de habitar ou de pertencimento. “Ora, pertenço aqui, ora não!” (Heidegger, 2015) E é nesse pertencer e não pertencer que ocorrem as buscas por sentidos.

Não há respostas exatas para o sentido de habitar para a PSR, devido à possibilidade de ser e ao acesso do sentido do habitar apenas por meio da linguagem. Portanto, o sentido do habitar depende de como cada PSR percebe a sua existência e atrela o sentido a isso. Para Heidegger (2008, p. 126), “o acesso à essência de uma coisa nos advém da linguagem”. Linguagem essa que se atribui às essências, e estão atreladas aos sentidos atribuídos aos espaços

e ao ser-para-o-outro. Por mais que não se possa negar o fenômeno do habitar ao sentido de pertencimento, as experiências existenciais são únicas. Diante de tantas possibilidades e escolhas que é o ser-no-mundo, as experiências nunca serão as mesmas, assim como o sentido de pertencimento. As habitações nas ruas trazem com elas fatores distintos a que não cabem nesse momento discussões, no entanto, o significado desse pertencimento é de extrema importância para PSR, pois é possível habitar algo e não se sentir pertencente?

As exatidões em que nas ruas ocorre o sentido de pertencimento atrelado ao fenômeno do habitar fecham o ser-aí em uma única possibilidade existencial, limitando suas experiências nas ruas. Diante disso, à rua como local de ambiguidades compete o discordar do sentido do habitar atrelado ao pertencimento para a PSR, possibilitando a abertura de uma pesquisa futura sobre os estudos dos fenômenos das ruas e reflexões acerca da temática da relação analítica existencial sobre o sentido de pertencimento. Abrindo, assim, novas discussões sobre o que acomete o sentido de pertencimento, ou até mesmo como ocorrem as ocupações do ente e o habitar da maneira em que se ocupa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luana Padilha; COSTA, Samira Lima da; MARQUETTI, Fernanda Cristina. A rua tem um ímã, acho que é a liberdade: potência, sofrimento e estratégias de vida entre moradores de rua na cidade de Santos, no litoral do Estado de São Paulo. **Saúde e Sociedade [online]**, v. 23, n. 4, pp. 1248-1261, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400011>. Acesso em: 1 maio 2022.

BORBA, Jean Marlos Pinheiro. A fenomenologia em Husserl. **Revista do NUFEN**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 90-111, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912010000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

CARDINALLI, Ida Elizabeth. Heidegger: o estudo dos fenômenos humanos baseados na existência humana como ser-aí (Dasein). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 249-258, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420135013>. Acesso em: 15 out. 2022.

ENGSTROM, Elyne Montenegro; TEIXEIRA, Mirna Barros. Equipe “Consultório na Rua” de Manguinhos, Rio de Janeiro, Brasil: práticas de cuidado e promoção da saúde em um território vulnerável. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 21, n. 6, p. 1839-1848, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.0782016>. Acesso em: 24 out. 2021.

FINLÂNDIA está perto de não ter mais ninguém em situação de rua dando teto a quem precisa. *Hypeness*, São Paulo, 17 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2021/05/finlandia-esta-perto-de-nao-ter-mais-ninguem-em-situacao-de-rua-dando-teto-a-quem-precisa/>. Acesso em: 15 out. 2022.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2015.

MARTINI, Renato da S. A fenomenologia e a epochê. *Trans/Form/Ação* [online], v. 21-22, n. 1, p. 43-51, 1999.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100006>. Acesso em: 15 out. 2022.

PAIVA, Irismar Karla Sarmiento de et al. Direito à saúde da população em situação de rua: reflexões sobre a problemática. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], v. 21, n. 8, p. 2595-2606, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.06892015>. Acesso em: 3 dez. 2022.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **População em situação de rua**: Censo Municipal 2021. São Paulo, 2021 Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWE4MTE5MGItdjRmMi00ZTcyLTgxOTMtMjc3MDAwMDM0NGI5IiwidCI6ImE0ZTA2MDVjLWUzOTUtdNDZIYS1iMmE4LThlNjE1NGM5MGUwNyJ9>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROCHA, Felipe Coura; OLIVEIRA, Pedro Renan Santos de. Psicologia na rua: delineando novas identidades a partir do trabalho com a população em situação de rua. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 1, p. 1-18, mar. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2021.

ROEHE, Marcelo Vial; DUTRA, Elza. Dasein, o entendimento de Heidegger sobre o modo de ser humano. **Av. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 105-113, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 61, p. 254-257, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000200018>. Acesso em: 24 out. 2021.

INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS MANIFESTAÇÕES INCONSCIENTES

CAMARGO, Fernanda Ferreira Vilhena de ¹; AUGUSTO, Marcela Cavallari².

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-469>

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a influência da linguagem no processo psicoterápico de imigrantes, considerando a importância da palavra para o referencial psicanalítico. A revisão bibliográfica foi utilizada a fim de compreender a importância da temática frente a uma configuração de mundo globalizado, em que cada vez mais são observadas migrações, sejam estas voluntárias ou não. Conceitos como O Estranho (*Unheimlich*), de Freud, foram trazidos para discutir a hipótese de que uma psicoterapia realizada em língua estrangeira seria insuficiente para a dupla analítica. No entanto, foi possível analisar que as diferenças linguísticas não se trata de uma condição *sine qua non* para atingir resultados favoráveis em análise, já que a escuta aberta para o estrangeiro do outro é parte fundamental de toda análise, seja em língua materna ou não.

Palavras-chave: Psicanálise. Linguagem. Língua materna. Língua estrangeira.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the influence of language on the psychotherapeutic process of immigrants, considering the importance of the word for the psychoanalytic framework. A bibliographic review was used to understand the importance of the current theme in the face of a globalized world configuration, in which migrations are increasingly observed, whether voluntary or not. Concepts such as Freud's Uncanny (*Unheimlich*) were brought to ascertain the hypothesis that psychotherapy performed in a foreign language would be insufficient for the analytical duo. However, it was possible to observe that linguistic differences are not a *sine qua non* condition to achieve favourable results under analysis, while open listening to the other's foreigner is a fundamental part of all analysis, whether in native language or not.

Keywords: Psychoanalysis. Language. Native language. Foreign language.

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAAT.

² Mestre em Psicologia Clínica pelo IP-USP. Docente na UNIFAAT. E-mail: marcela.cavallari@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Psicanálise sem a devida importância da palavra é uma prática impossível. Desde os estudos mais iniciais das teorias psicanalíticas aponta-se que a palavra é um dos principais meios de acesso ao inconsciente – não é à toa que a própria teoria foi elaborada através da noção de *Talking Cure*, cura pela fala, e de conceitos tão importantes como associação livre (Fochesatto, 2011), regra fundamental para a aplicação da psicanálise –.

Dessa forma, o processo de análise depende inteiramente de como o paciente se expressa a seu analista e como este entende as manifestações inconscientes do paciente, para assim trabalharem juntos na queixa e em qualquer outro conteúdo presente em sua fala. Quando analista e analisando não possuem a mesma língua materna, entretanto, há uma hesitação quanto à eficácia desse processo. Como as manifestações inconscientes estão associadas à fala, é frequente a suposição de que o inconsciente só é acessado através da língua materna (Ayouch, 2015).

Diante de um mundo globalizado, onde cada vez mais as pessoas têm deixado sua terra natal para se aventurarem em novas jornadas, buscar uma qualidade de vida melhor ou por questões de sobrevivência, como é o caso de refugiados, se torna uma questão pertinente (Bastos; Tenenbaum, 2021). Essa nova visão de mundo cria uma necessidade de adaptação ou ampliação da Psicanálise para continuar sendo transmitida.

O psicanalista, portanto, se depara com pacientes que, em estado de exílio – seja ele voluntário ou não – são levados a falarem uma língua que aprenderam após a língua materna: a língua do Outro (Bastos; Tenenbaum, 2021). Como aponta Nardi (2008), o estrangeiro em uma nova terra pode ser visto como o que vem de fora, o fora do comum, o não familiar e O Estranho – conceito *unheimlich*, proposto por Freud no texto *Das Unheimliche* em 1919, que envolve aquilo que é assustador, mas ao mesmo tempo remete ao que é conhecido, há muito familiar –. Aquilo que é novo pode facilmente tornar-se estranho e assustador (Camargo; Ferreira, 2020).

Dessa maneira, estar em um ambiente diferente de seu ambiente nativo traz diferentes experiências para o sujeito, sejam elas negativas ou positivas. Essas novas experiências acabam por criar novos significantes e, portanto, novas significações até mesmo para a aquisição da nova linguagem. Aprender uma nova língua envolve não somente aprender novas palavras, como também novos sentidos e novas possibilidades de articulação de ideias (Drânsfeld, 2016).

Para compreender as limitações da língua estrangeira para o acesso ao inconsciente, será necessário elucidar alguns aspectos, como a aprendizagem de uma nova língua e o que isso envolve para o sujeito, além das experiências no ambiente de exílio e no ambiente nativo. Tal

compreensão possibilita a reflexão de como esse processo analítico se daria numa língua que não a materna – tanto para o analista quanto para o analisando – e quais são os fatores inconscientes que estão envolvidos na aquisição de uma nova língua.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica sobre os processos de linguagem para a Psicanálise, a partir de um amplo levantamento de fontes teóricas a fim de contextualizar a pesquisa e seu embasamento teórico, bem como expor a relevância do assunto pesquisado, mostrando o quanto este já foi estudado e discutido na literatura anteriormente (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa bibliográfica foi realizada através da seleção de material em bancos de dados eletrônicos, como SciELO e PePSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia –, além de livros de autores da Psicanálise para a compreensão de conceitos e da teoria abordada.

A forma de obtenção de dados faz com que o estudo se caracterize como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Turato (2005), investigar um fenômeno de forma qualitativa não é diretamente o estudo do fenômeno em si, mas a significação gerada por tal fenômeno para aqueles que o vivenciam.

A pesquisa foi realizada sob o viés da teoria psicanalítica ao relacionar conceitos teóricos da psicanálise – como associação livre e a escuta, além de conceitos postulados por Freud como *O Estranho* e a própria disseminação da psicanálise – com o objeto de estudo, considerando que o que caracteriza essa abordagem teórica é a investigação da subjetividade e, portanto, o objeto de pesquisa se torna, por si só, subjetivo (Nogueira, 2004). Com um objeto de estudo subjetivo, não é possível reduzi-lo em números e em experimentos, sendo então estudado por uma análise subjetiva da vivência de cada sujeito.

1 PRIMÓRDIOS DA PSICANÁLISE – UMA TEORIA ESTRANGEIRA?

A história da psicanálise, em si, é envolta no obstáculo da linguagem. É possível perceber tal fato ao pensar nas adversidades da tradução das obras de Freud, que incluem um cuidado adicional para que alguns conceitos não sejam perdidos ao traduzi-los a um novo idioma. Segundo Veras (2009a), há uma preocupação pertinente quando se pensa sobre a tradução literal da escrita de Freud, uma vez que suas obras, se não lidas no original alemão, sempre se tratará de um Freud traduzido. Assim, a dúvida que permanece é se seria possível lidar com uma escrita freudiana a partir de traduções, questão esta que frequentemente se faz presente em notas de rodapé e prefácios – as considerações dos tradutores a respeito do tema.

Não obstante, pode-se pontuar que a transmissão e a difusão da teoria psicanalítica fizeram com que a psicanálise fosse recebida com estranheza em seus primórdios, e uma vez que ela foi concebida em língua alemã, foi considerada como uma língua estrangeira para aqueles que não tinham o alemão como língua materna. A psicanálise não foi recebida com facilidade, e um dos motivos pode ser apontado como uma forte influência de fatores linguísticos e culturais. Portanto, é possível pensar que todos fazem psicanálise em uma língua estrangeira (Kacelnik, 2008).

No entanto, o obstáculo da linguagem no que diz respeito à tradução é algo inevitável. No atual mundo globalizado, novas e antigas teorias difundem-se facilmente e nem sempre existe um problema para pensar nessas teorias de modo fidedigno. É possível perceber, não só atualmente, a quantidade de teóricos e profissionais, de modo geral, que transmitem seus conhecimentos em um novo país que não o seu de origem – e em um novo idioma, que não o seu nativo –. Psicanalistas como J-D. Nasio são exemplos que evidenciam, dentro de suas obras, a questão da linguagem: o autor argentino expõe que se aventurou na psicanálise francesa ao migrar para a França e ser supervisionado pelo próprio Lacan, posteriormente sendo convidado por ele a pronunciar uma conferência diante do auditório de seu Seminário, em uma língua diferente de sua materna (Nasio, 2003). A tarefa de propagar uma teoria em outro idioma, principalmente no início de sua jornada na França, foi descrita com dificuldade, mas não impediu o escritor de fazer seu trabalho com excelência.

A tradução das obras psicanalíticas de Freud possibilitou a transmissão da psicanálise em nível mundial, e, portanto, não se desvia de seu verdadeiro objetivo, mesmo considerando as forças deformadoras que fazem parte desse processo. Na passagem de uma língua para outra existem transformações – condensações e deslocamentos – que acabam por expor a resiliência do material linguístico (Veras, 2009a) –. No entanto, esses desvios, omissões e transformações decorrentes da passagem de uma língua para a outra não devem ser ignorados, e sim explorados, uma vez que quem se propõe a levar adiante o trabalho da transmissão coloca-se em contato com uma maneira própria de transmitir, ou seja, o tradutor renuncia voluntariamente a uma posição de saber, reconhecendo que é impossível traduzir um texto de maneira literal “sem que efeitos de inconsciente se atravessem nessa passagem e deixem nela suas pegadas” (Veras, 2009a, p. 11).

Ainda sobre a arte de traduzir, Veras (2014, p. 25) aponta a visão de autores da área da linguística, já mencionando a necessidade de reconhecer a alteridade presente nessa prática:

Desde os anos 1980, numerosos livros e artigos articulam projetos teóricos para a tradução como tarefa que vai além de uma operação estritamente linguística e propõem, como Antoine Berman, que a tradução se torne o modelo de todo processo

“interlinguístico, intercultural, interliterário [e] interdisciplinar” (1984: 291). Para esse autor, o horizonte da tradução é amplo, e não se limita à linguística ou à poética, abrangendo uma multiplicidade de domínios. Nesse contexto, a visada ética, o ato ético, consiste no reconhecimento da alteridade, e esse reconhecimento fundamenta toda troca social livre.

Dessa forma, traduzir implica reconhecer as diferenças que estão presentes em cada idioma, relacionando o elemento subjetivo de cada idioma a ser traduzido com a subjetividade da língua em que determinada teoria foi criada – não sendo considerado um obstáculo pertinente para a disseminação de tais teorias –.

Além da difusão da teoria psicanalítica e do obstáculo da tradução, é possível observar que a temática da linguagem já estava presente nos primórdios da psicanálise ao considerar que, desde a experiência inaugural de Freud, a prática psicanalítica já se revelou translinguística (Bastos; Tenenbaum, 2021). Essa afirmação pode ser elucidada levando em conta os episódios de Anna O., nos quais muitos dos sintomas histéricos estavam relacionados com o uso da língua estrangeira, sobretudo o inglês. Freud descreveu que durante meses Anna O. só falava em inglês, mesmo compreendendo o alemão (sua língua materna) falado à sua volta. Posteriormente, quando surgiu uma histeria grave e altamente complicada, nem mesmo compreendia sua língua materna, episódio que durou dezoito meses. Freud compreendeu, através de seus conhecimentos da língua inglesa, que a troca do idioma tinha a ver com seus sintomas, e, mais adiante, quando Anna O. reproduziu a cena original que fundia a raiz de seu problema, voltou a falar o alemão (Kacelnik, 2008).

Foi a partir desses episódios com Anna O. que Freud postulou a *Talking Cure*, uma vez que a partir das descrições – mesmo que em línguas diferentes – do que a paciente queria exprimir, Freud compreendeu a possibilidade de cura a partir destes relatos – até mesmo referente aos distúrbios de fala, como entremear os idiomas –:

Com o passar dos meses, Anna observa, primeiro, que falar de suas alucinações – que Freud chama ainda de “traduzir” [übersetzen] – liberta-a delas, produzindo o que batizou de uma *talking cure*, uma cura pela fala. [...] Além da eliminação de sintomas como distúrbios de visão e de audição, paralisias, anestésias, tosses, tremores... a fala acaba por funcionar como um antídoto para os próprios distúrbios de fala (Veras, 2010, p. 198).

Ao citar a Cura Pela Fala (*Talking Cure*), a psicanálise é resgatada em sua origem. Assim, com essa origem leva-se em consideração o caminho percorrido por Freud ao utilizar a escuta como uma arte, um método e uma via para formular conceitos importantes, como o de inconsciente, associação livre, transferência, atenção flutuante, entre muitos outros (Fochesato, 2011).

Segundo Fochesato (2011), a fala é o principal meio pelo qual os afetos patogênicos são eliminados, fazendo reviver então os acontecimentos traumáticos a eles ligados. Ao acessar os conteúdos inconscientes através da fala, cria-se a oportunidade de o paciente contatar-se com a força atuante da representação – o afeto acha uma saída através da fala e é então representado a uma nova cadeia associativa –. A palavra “cura”, colocada sob o termo, vem da noção de que, a partir do discurso, o afeto é dissociado da cena original recalcada, e é a ressignificação desse afeto que a fala possibilita.

Assim, reconhecendo a importância da fala, pode-se ponderar o manejo operado a partir dela. Colocada como “regra fundamental”, a associação livre corresponde a um convite ao analisando para que, através de uma fala livre, produza derivados daquilo que foi recalcado, rompendo a censura e servindo como acesso ao material inconsciente (Garcia-Roza, 2009).

Por sua vez, a transferência – que sustenta o trabalho da análise, portanto, também é advinda da fala – pressupõe que a posição simbólica assumida pelo analista garante efetivamente a situação analítica. Quando amistosa, é colocada como transferência positiva: o paciente se torna suscetível à influência do analista e, assim, abaixa as resistências e associa livremente. No entanto, essa relação amistosa pode não perdurar indefinidamente ou até mesmo não chegar a ocorrer, ocasionando dificuldades no tratamento e refletindo impossibilidades de o paciente continuar seguindo a regra fundamental, observando uma resistência (Santos, 1994). Dessa forma, a transferência está diretamente relacionada com a capacidade do paciente de comunicar-se.

Ainda sobre os manejos decorrentes da fala e, conseqüentemente, da escuta, a atenção flutuante é compreendida como a prática suplementar à do analisando de associar livremente. Dessa forma, a interpretação dos conteúdos inconscientes em análise se dá a partir da associação livre, por parte do analisando, e da atenção flutuante, por parte do analista (Celes, 2014). A atenção flutuante, portanto, é descrita por Freud (1912) como o método de fazer uso de tudo o que é dito pelo paciente, a fim de interpretar e identificar o material inconsciente oculto. Esse método corresponde em não utilizar a própria censura na escuta, além de utilizar seu próprio inconsciente como receptor na direção do inconsciente transmissor do paciente.

Diante disso, considerando as adversidades da linguagem e a importância da escuta e da fala, é comum a suposição de que um processo analítico não traria os mesmos resultados favoráveis se realizado em uma língua estrangeira, ou seja, quando analista e analisando não possuem a mesma língua materna. Isso pode acontecer tanto em relação a pacientes imigrantes, que realizam o processo de análise em outro país – falando uma língua estrangeira –, quanto ao analista (que também pode ser o imigrante), ao tentar acessar o inconsciente de seu paciente em

uma língua que não a sua nativa. A consideração popular feita a partir desse problema é que a língua do inconsciente não é atingida sem passar pela língua materna (Ayouch, 2015), no entanto, a elucidação de fatores linguísticos e inconscientes se faz necessária para compreender verdadeiramente esses obstáculos.

2 O ESTRANHO E A LÍNGUA ESTRANGEIRA – AQUISIÇÃO DE UMA NOVA LINGUAGEM

Ao trazer noções como cura pela fala e associação livre, é impossível não mencionar o pilar tão importante para os estudos psicanalíticos e para o próprio processo de análise: o inconsciente. Este “lugar” desligado da consciência faz com que o horizonte da cura surja a partir da fala e seus atos, e não da consciência alienada (Fochesato, 2011). Mesmo sendo apontado como conceito fundamental da psicanálise, nem todos concordam quanto a sua significação, extensão e seus limites, ocasião em que Garcia-Roza (2009) faz alusão à afirmação de Lacan de que “o inconsciente está estruturado como uma linguagem” e aponta que, para muitos, essa afirmação soa como uma frase em língua estrangeira – apontando, inclusive, a estranheza quanto à incompreensão do “lacanês” –.

Ainda sobre a divergência de definição do inconsciente, Garcia-Roza (2009) o coloca não como um lugar ou como uma coisa, mas uma forma – seria, então “uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá” (Garcia-Roza, 2009, p. 174), completando que é definido não por seus conteúdos, mas pelo modo no qual opera. Ainda assim, o inconsciente possui conteúdos, mecanismos e uma energia específica, e, dessa forma, pode-se colocar que tais conteúdos são os representantes da pulsão que se fixam em fantasias concebidas como manifestações do desejo – este que tende a realizar-se (Cordeiro, 2010).

Segundo Kusnetzoff (*apud* Cordeiro, 2010), as representações contidas no inconsciente são chamadas de representações de coisa, representações estas que se caracterizam como fragmentos de reproduções de antigas percepções estruturadas como uma sucessão de inscrições, que operam como um arquivo sensorial. Assim, existe no inconsciente um conjunto de elementos destituídos de palavras, uma vez que tal inscrição foi realizada em uma época em que não existiam palavras – a primeira infância do sujeito –. Além disso, Freud (1915) postula que o inconsciente é atemporal, ou seja, seus conteúdos não são alterados com a passagem do tempo. Portanto, os processos inconscientes não se submetem a um tempo cronológico e linear: não há passado, presente ou futuro.

De acordo com Kacelnik (2008), a aquisição e até mesmo o esquecimento de uma língua estrangeira são frutos de aspectos inconscientes que permitem o contato com o novo e inusitado,

colocando-se, portanto, em contato com O Estranho – conceito postulado por Freud em 1919, em um texto homônimo, que diz respeito ao sentimento de estranheza e angústia perante o novo que, de certa maneira, se assemelha ao antes conhecido (Soares, 2019) –. Dessa forma, novos objetos são introjetados e, assim, pode ocorrer uma resistência à renúncia de antigos objetos – muitas vezes criando obstáculos para a comunicação em um novo idioma –.

Entender a linguagem implica entender que a língua materna, por sua vez, se trata de uma aquisição que se dá no campo familiar, portanto, é somente compreendendo que ela faz menção ao materno que é possível refletir a contradição da língua no estrangeiro. É através da língua materna que o sujeito encontra a possibilidade de dizer o seu desejo, estando ele sedimentado afetivamente pelo seu amor a essa nativa forma de expressão (Drânsfeld, 2016).

A comunicação em língua estrangeira, segundo Kacelnik (2008), traz consigo o abandono familiar daquilo que é bom e idealizado, carregando, portanto, uma dor narcísica – ainda mais àqueles que são forçados a incorporar a nova linguagem por motivos políticos, religiosos e que tenham sido obrigados a abandonar sua terra natal, carregando também a dor da perda –. Além disso, estar em contato com o estrangeiro coloca o sujeito em contato com aquilo que existe fora de si, sendo assim, este contato é marcado por uma fragilidade e uma instabilidade da própria identidade, até então entendida como inabalável (Nardi, 2008).

De acordo com Nardi (2008), o estrangeiro é, portanto, o que vem de fora e o que é incompreensível. Dessa forma, é o não familiar e *O Estranho*. O Estranho (*Unheimlich*) diz respeito à sensação de estranhamento causado pelo não familiar, que assinala a presença conjunta de vivências de estranhamento e, ao mesmo tempo, de conhecimento, uma característica daquilo que é estrangeiro e familiar simultaneamente (Kacelnik, 2008). A própria tradução do termo “O Estranho” gera uma certa incerteza no que tange à complexidade do conceito, uma vez que, no alemão, *Unheimlich* contém a palavra *Heimlich* (familiar), portanto o conceito se funde com seu oposto, fazendo com que alguns tradutores prefiram se referir ao termo como “O Infamiliar” – conceito que ao mesmo tempo engloba o familiar (Suy, 2022) –.

O psicanalista, ao se deparar com a questão do estrangeiro, pode entender que desse conceito emerge a criação de um lugar simbólico a partir do qual se nomeia aquilo que não é familiar. Então, reconhecer o estrangeiro é um movimento de linguagem, assim como a identidade (NARDI, 2008), uma vez que a aquisição de uma nova língua compreende a introjeção de novos objetos não familiares, e assim cria-se um novo lugar simbólico que engloba aquilo que não é familiar e ao mesmo tempo conhecido.

A palavra, tão importante para o processo analítico, submete a ausência, e quando não é compreendida, resulta uma dupla ausência (Kacelnik, 2008). A ausência, para a psicanálise,

pode ser compreendida em termos primitivos ao revelar a dor que a ausência da mãe provoca no bebê, e, assim, é nesse momento que o outro, ou melhor, sua ausência, é colocada na origem da dor – que Freud qualifica como situação traumática (Fernandes, 2002) –. Fernandes (2002) aponta que a ausência da mãe nos estágios primitivos representa a ausência de um escudo protetor, proteção esta que pode ser relacionada com a experiência de exílio por parte daquele que precisa emigrar de sua terra nativa, antes tão bem conhecida e não por acaso sendo chamada de “materna”.

Não apenas a ausência, mas a incompreensão da palavra simboliza também uma incompletude, podendo equivaler à perda edipiana ou à castração. Dessa maneira, aquele que aprende uma nova língua revive questões primitivas da aquisição da linguagem e vivencia a perda da ilusão de completude (Kacelnik, 2008). Segundo Drânsfeld (2016), como toda castração, lançar-se ao estrangeiro implica uma perda e um limite que propiciam uma abertura ao novo, uma vez que o sujeito precisa deixar no passado o aconchego familiar e abrir-se a significados desconhecidos. Apesar da oposição entre aquilo que é familiar e doméstico (*heimlich*) e o estranho (*unheimlich*), Freud percebe um ponto de encontro entre esses dois polos: “um lugar em que eles se tocam sem se opor; espaço em que o estranho aparece como o familiar que foi silenciado e que retorna” (Nardi, 2008, p. 8).

Segundo Ayouch (2015), bilíngues e políglotas possuem uma outra maneira de entender o mundo: ele passa a ser construído a partir de uma associação de palavras plurais às coisas, consequentemente criando uma pluralidade de redes de representações. Dessa forma, a aquisição de um novo idioma simboliza uma maneira diferente de atribuir significados às palavras e, por conseguinte, todas as particularidades que envolvem o dizer – os sentimentos, a aprendizagem e as vivências subjetivas –.

Aprender um novo idioma, portanto, não se trata apenas de adquirir uma nova língua via tradução – uma mera assimilação de um novo vocabulário, mas para além disso, é um processo de aquisição de uma nova consciência, uma nova forma de estruturar ideias e de apropriar-se de novos significados – (Drânsfeld, 2016).

2. 1 Linguagem e pensamento: sentimentos inexpressáveis em outro idioma

Levando em conta a aquisição de um novo idioma e suas particularidades – a assimilação de novas representações e não apenas a livre tradução – alguns estudos apontam a relação entre linguagem e pensamento, com a hipótese de que o pensamento é formulado, em sua totalidade, pela linguagem. Um exemplo claro é a afirmação de que brasileiros pensam em português – de uma forma calorosa e amigável – e, em contrapartida, norte-americanos

pensariam em inglês, uma língua fria, muito menos acolhedora que o português (Szczesniak, 2005).

Essa hipótese é estudada principalmente pela área da linguística conhecida pelo nome Hipótese de Sapir-Whorf – a afirmação de que linguagem e pensamento estão diretamente relacionados e, sem as palavras e os conceitos que elas trazem, sequer seria possível pensar –. No entanto, essa hipótese foi refutada ao considerar que, em certos idiomas, não existem palavras que expressem todo e qualquer sentimento, e nem por isso as pessoas o deixam de sentir. Para elucidar, Szczesniak (2005) traz a palavra “saudade”, cuja ideia de que só existe na língua portuguesa é comum. Mesmo só existindo em português, seria errôneo dizer que apenas os falantes dessa língua sentem saudade – que apenas 0,03% da população mundial conheceria tal sentimento e que o resto do mundo seria incapaz de senti-lo –.

A mesma menção é feita por Drânsfeld (2016) ao colocar que o substantivo saudade é substituído pelo verbo “faltar”, em inglês. Os falantes da língua inglesa, ao expressarem que sentem saudade, falam que sentem a falta de algo ou alguém – portanto, utilizam outras palavras para expressar um sentimento similar –. Assim, estudos mostram que há em todos os seres humanos emoções que não têm nome em todas as línguas. Outro exemplo para elucidar a colocação é que, em alemão, há uma palavra que define o sentimento de satisfação ao ver a desgraça ou o sentimento de alguém abominável – *schadenfreude* –. Apenas os alemães acharam oportuno inventá-la, entretanto, isso não impede os falantes de outras línguas de sentirem a satisfação de ver o infortúnio de alguém que o mereceu (Szczesniak, 2005).

Dessa forma, é possível afirmar que o pensamento vai muito além de encontrar a palavra correta para expressar um sentimento ou uma ação. É por esse motivo que, muitas vezes, são necessárias frases inteiras ou diferentes palavras para expressar algo que será dito – o que não acontece somente na passagem de um idioma para outro, mas também quando uma pessoa não encontra a palavra correta para se expressar e se apropria de diferentes palavras similares para fazê-lo –.

Considerando a relação entre linguagem e pensamento, o processo primário de regressão experimentado a partir da aprendizagem da língua estrangeira, bem como a plural rede de representações inconscientes, é possível perceber o valor da proposta de uma análise realizada numa língua que não a materna (Kacelnik, 2008). A prática clínica com estrangeiros, experimentada por diversos profissionais e sobretudo pesquisadores, mostra que não é apenas uma psicoterapia no idioma nativo que pode permitir uma restauração narcísica (Ayouch, 2015).

3 LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM NOVO MECANISMO DE ACESSO AO INCONSCIENTE

Uma análise em língua estrangeira engloba pensar nas características inconscientes que incluem o familiar e o estrangeiro, porém, que podem ameaçar a condição narcísica da existência – devido à diferença –. No entanto, o novo idioma poderia fazer aparecer aspectos mais primitivos, uma vez que uma nova língua pode ser utilizada para manutenção da resistência à investigação do psiquismo (Kacelnik, 2008).

Sendo o estranho algo reprimido que retorna, ele pode ser considerado como algo secretamente familiar que foi submetido à repressão e depois voltou e, assim, trazer à tona aspectos inconscientes que só se colocam diante do deslocamento entre língua e realidade, quase impensável quando imersos na língua materna (Nardi, 2008).

Isso acontece porque, segundo Ayouch (2015), na língua materna são construídas representações de palavras sobre as representações de coisa, construção realizada de maneira consciente – a criança, ao aprender a falar, compreende que certas palavras representam certas coisas –. No entanto, essa aprendizagem faz com que a língua materna seja capaz de nublar e velar tais representações, e a aquisição de uma língua estrangeira, por sua vez, fragiliza a possibilidade do idioma nativo de velar e dissimular tais coisas.

Veras (2009b, p. 116) explica a influência da língua materna a respeito das representações iniciais e da capacidade de velar, mencionada acima, ao citar o linguista e psicanalista Jean-Claude Milner:

Jean-Claude Milner (1978), linguista e psicanalista, define língua materna como aquilo de que justamente a linguística não trata, porque excede gramáticas e teorias, e pertence ao eixo da poesia, dos lapsos, dos jogos de palavras. Essa língua pode ser qualquer língua que materno um falante, que faça dele sujeito. Essa língua primeira é aquela que vai ser recalçada pelas leis da língua que captura a criança em suas malhas. A língua impõe sua lei, e escapar dela só é possível de duas maneiras: tecendo-a de forma a burlar essas leis, formar novas palavras, fragmentá-las em lugares inesperados... o que pode ser reconhecido como arte; ou saindo dela de modo perturbador, desconcertante, não dizendo “coisa com coisa”, e ser reconhecido, então, como louco.

Dessa forma, a língua materna traz consigo significações que remetem ao desenvolvimento primário do sujeito, além de um local onde tudo aquilo que é aprendido nos primeiros anos de vida é representado por essa nativa forma de comunicação: a língua materna é pertencente ao indivíduo e, de certa forma, um patrimônio. Quando o bebê nasce e, ao longo do seu desenvolvimento, ele conhece uma voz e é através dela que aprende a representar todas as coisas à sua volta:

[...] há uma voz que prima, plena de música, que introduz na criança o sopro criador de falantes, e a criança recebe de sua mãe essas vibrações harmônicas, cintilantes,

mutantes, da fala – acordossom. Esse primeiro tempo vai tornar-se depois o tempo de todas as nostalgias que vão alimentar as fantasias infantis no adulto, assim como alimentaram e alimentam os grandes mitos da humanidade (Veras, 2009b, p. 117).

Ao experienciar a clínica do estrangeiro, Ayouch (2015) afirma que foi confrontado a uma revitalização da língua materna pela língua estrangeira, ao perceber que seus pacientes recorriam à língua estrangeira para se reconstituir psiquicamente, afastando as defesas da língua materna. O autor, que é poliglota, possibilitava aos pacientes se expressarem no idioma que preferissem, assim podendo observar quando a língua estrangeira ou a língua materna era evocada. Um exemplo claro pode ser observado quando um bilíngue ou poliglota, em análise ou não, consegue se expressar adequadamente apenas evocando sua língua estrangeira.

Assim, a língua estrangeira é frequentemente usada em análise com a finalidade inconsciente de reapropriar a língua materna, através de um trabalho de reparação de traumas que aconteceram, de certa forma, no idioma nativo. Logo, o novo idioma pode servir como um novo meio de acesso ao inconsciente, uma vez que seria responsável por confortar, sustentar e reparar a língua nativa traumatizada, permitindo também revelar aquilo que se fechou na língua materna (Ayouch, 2015).

Dessa forma, pode-se entender a questão da dualidade entre língua materna e língua estrangeira ao acessar o inconsciente de duas maneiras: 1) a língua materna sendo a principal forma de revelar o inconsciente por estar impregnada de imagens precoces e imagens oníricas, tendo defesas mais estruturadas; e 2) em língua estrangeira o inconsciente está mais desarmado com mecanismos de defesas menos articulados na verbalização – dessa forma, há maior transparência por conter menos recursos de simbolização – (Kacelnik, 2008).

DISCUSSÃO

Trazer a relação entre linguagem e inconsciente, principalmente no que tange a uma língua estrangeira, carrega consigo a dualidade de pensar que o inconsciente só é acessado através da língua materna e, por outro lado, pensar na amplitude que a aquisição de uma língua estrangeira acrescentaria aos conteúdos inconscientes. Dito isso, inúmeras posições podem ser tomadas acerca dessa temática: aqueles analistas e/ou pacientes imigrantes que preferem manter uma análise em língua nativa – com o advento da internet e da psicoterapia *on-line* – como aqueles que estão dispostos a se aventurar, ou aventurar seus inconscientes, a serem analisados (ou analisarem) em língua estrangeira.

É possível notar que aqueles que estariam dispostos a analisarem ou serem analisados em língua estrangeira possuem um vasto conhecimento da segunda língua, muitas vezes porque

já estão em contato com ela há um tempo considerável e têm seu cotidiano repleto pelas manifestações linguísticas do estrangeiro: quando a imigração se deu, por exemplo, ainda na primeira infância. Dessa forma, as representações de coisa foram formadas também em contato com a língua estrangeira, criando a nova consciência (e também conteúdos inconscientes) quase simultaneamente aos processos que teriam sido formados no âmbito familiar e materno.

Durante a infância, o sujeito se encontra em processo de elaboração de um repertório singular através do qual possa se comunicar: enunciar e relatar a si mesmo. A dinâmica migratória, portanto, convoca o sujeito a se ver e ver o mundo a partir de novos símbolos, ampliando as possibilidades narrativas (Nolasco; Castelli; Mountian, 2021).

Para algumas pessoas, o materno também engloba o estrangeiro, uma vez que foram exilados de seu país de origem ainda quando estavam reconhecendo o ambiente familiar, ou até mesmo antes de poder chamá-lo de lar. DeBiaggi (2008) aponta que a globalização permitiu que as identidades daqueles que não residem em seu país de origem se tornassem mais plurais e menos fixas, uma vez que o contato com novas culturas descentraliza uma identidade que se fecharia na cultura nacional.

Segundo Ayouch (2015), para alguns imigrantes, a língua estrangeira atua na formação ou na resolução de sintomas porque não se trata apenas de uma nova língua, mas de novas entidades e novos significantes para as redes inconscientes, uma vez que se assemelham a qualquer outra especificidade do país de acolhimento: um novo rosto, um novo hábito culinário e os novos aspectos culturais incorporados à identidade do sujeito. Dessa forma, para esses sujeitos, a língua estrangeira pode ser utilizada como mecanismo de acesso ao inconsciente no processo analítico.

No entanto, quando a migração acontece após a primeira infância, o sujeito já possui os símbolos do país de origem bem formados e compreendidos, e assim pode-se criar um impasse no que tange a apegar-se defensivamente aos valores do país de origem, não encontrando pontos de ancoragem para se situar no país de acolhida (Nolasco; Castelli; Mountian, 2021).

Assim, alguns imigrantes não atribuem aspectos positivos à experiência de migração e seus envoltórios. Prengler (2019 *apud* Marcano, 2020) aponta que migrar é um processo complexo que envolve a perda de lugar, da história pessoal, do sentimento de pertencimento, da identidade, da vida cotidiana e da linguagem. Dessa forma, a migração é colocada como um desenraizamento da terra de origem, da família, dos amigos e do trabalho, deixando profundas feridas psíquicas que permanecem por toda a vida. Por esses motivos, pode-se compreender que migrar é uma experiência subjetiva, e com a colocação anterior, é possível relacionar as

experiências mencionadas com migrações que acontecem tardiamente – após o vínculo com a terra natal já ter se formado e, portanto, exilar-se significaria “deixar para trás” –.

Tendo em vista a subjetividade e as diversas experiências enfrentadas por aqueles que se aventuram no estrangeiro, a clínica com políglotas e multilíngues, de acordo com Ayouch (2015), é marcada principalmente pela transferência: ela quem cria as condições para a escuta, independentemente da língua. Além disso, o inconsciente é e sempre será inconsciente, independentemente da língua ou da cultura (Kacelnik, 2008).

O tratamento psicanalítico tem como objetivo articular a verdade do desejo do sujeito a partir de sua fala, e por esse motivo a associação livre é proposta como regra fundamental – o discurso é o único caminho para essa verdade –. A palavra é responsável por endereçar o desejo à escuta do analista e, portanto, deve-se compreender a forma como o discurso e a linguagem operam, caso contrário não se compreende a própria teoria psicanalítica (Drânsfeld, 2016).

A palavra, independentemente do idioma, é reconhecida como entidade que possibilita a subjetivação, a simbolização de afetos e de experiências. Assim, para a psicanálise, ela é colocada como possibilidade de compreensão do sofrimento humano, e, por isso, atribui-se a tarefa que se compreende como método e técnica: estar aberto à singularidade deste outro que fala e, além disso, utilizá-la para ir ao encontro dessa demanda de ajuda – produzir palavras que representem ações terapêuticas para a palavra inicial, que correspondia a um pedido de ajuda (Macedo; Falcão, 2005).

Assim sendo, a escuta através da atenção flutuante, independentemente do idioma de origem, deve ser esperada em qualquer processo psicoterápico que se compreenda como psicanalítico. Única ou plural, uma língua abrange numerosas vias associativas, vias que se revelam úteis ao analista por favorecerem uma escuta de numerosos discursos e experiências. Não obstante, mesmo que a área do psicanalista seja formulada pelos efeitos da linguagem, não é só estruturada por eles: há também os efeitos do corpo e da intersubjetividade, fazendo com que o discurso do inconsciente seja formado para além da linguagem (Ayouch, 2015).

O analista, esvaziando-se de si mesmo para conter o outro, faz o mesmo que um tradutor ao se deparar com uma obra original a ser traduzida. Tanto a tradução quanto o processo analítico em língua estrangeira compreendem-se como a possibilidade de esvaziar-se das próprias significações e lançar-se ao mistério dos inúmeros sentidos que vão além das demandas da língua materna (Drânsfeld, 2016), uma vez que cada idioma possui sua própria subjetividade, assim como cada analisando. A arte de traduzir pode se comparar à arte de analisar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre o estrangeiro no atual mundo globalizado é imprescindível para que as práticas clínicas continuem se atualizando, levando em conta a diversidade cultural existente. Devido às muitas migrações, a clínica psicanalítica se torna também política, uma vez que sofre os males de um tempo (Dransfeld, 2016) e possui como premissa lidar com o sofrimento subjetivo – o que enquadra os sofrimentos gerados devido ao contato com o estrangeiro –.

Estar em contato com o estrangeiro, portanto, envolve o sentimento de estranheza ao entrar em contato com aquilo que é familiar e não familiar ao mesmo tempo, e assim o exílio de uma terra materna carrega consigo essa dualidade que simultaneamente possui um ponto de encontro entre si: o estrangeiro pode encontrar na linguagem um lugar inconsciente que revela os aspectos antes recalcados e reprimidos na língua materna, utilizando a língua estrangeira como força reparadora para verbalizar os eventos traumáticos que aconteceram no materno.

Ainda assim, a temática da linguagem envolve inúmeras considerações a respeito do tema, uma vez que é uma área abrangente e que exige o constante aprofundamento. Se a linguagem é uma temática complexa, relacioná-la com o pensamento exige ainda mais estudos e contribuições, pois as tecnologias ainda não permitem definir onde acaba o pensamento e onde começa a palavra que o exprime (Szczesniak, 2005). Portanto, mais estudos sobre as interferências linguísticas no inconsciente se mostram necessários diante da complexidade do tema e do atual mundo globalizado, onde cada vez mais é observado o sofrimento daqueles que migram – sendo imprescindível contemplá-los em processos analíticos –.

Dessa forma, dizer se as manifestações inconscientes são afetadas pela passagem da língua materna para a língua estrangeira envolve pensar subjetivamente na experiência de exílio de cada um que precisa vivenciá-lo. Entrar em contato com o estrangeiro envolve entrar em contato consigo mesmo em uma diferente perspectiva, que não aquela que é aconchegante e familiar, portanto, é conveniente dizer que cada um a experencia de seu próprio jeito – afetando, então, sua relação com a linguagem e a possibilidade de aventurar-se em deixar seu inconsciente ser analisado em língua estrangeira –.

REFERÊNCIAS

AYOUCHE, T. Clínica psicanalítica da língua: vias associativas interlinguísticas, tradução e transferência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 32, n. 1, p. 97-107, jan. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Zz9QYQfWcgdLbd3bLZ7FtmG/?lang=pt>.

Acesso em: 26 jul. 2022

BASTOS, A; TENENBAUM, D. Psicanálise em língua estrangeira e espaço público. *In*: FERREIRA, F. P.; VERTZMAN, J. (orgs). **O Público na Psicanálise**. Curitiba: Appris, 2021.

CAMARGO, S. de A.; FERREIRA, N. P. O estranho na obra de Sigmund Freud e no ensino de Jacques Lacan. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 81-94, jun. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-48912020000100008.

Acesso em: 19 abr. 2022

CELES, L. A. M. Revisitando o método freudiano de psicanálise: impasses e transformações ensejadas pelo Eu. **Cadernos de psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 30, p. 11-29, 2014.

Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952014000100001)

[62952014000100001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952014000100001). Acesso em: 07 set. 2022

CORDEIRO, E. F. O inconsciente em Sigmund Freud. **Psicologia. pt**, 2010. Disponível em:

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022

DEBIAGGI, S. D. Psicanálise, globalização e interculturalidade. **Boletim Formação em Psicanálise**, São Paulo, v. 16, p. 97-108, 2008. Disponível em:

[https://www.academia.edu/download/66418798/Psicanalise_globalizacao_e_interculturalida2021](https://www.academia.edu/download/66418798/Psicanalise_globalizacao_e_interculturalida20210421-11730-1coa6oo.pdf#page=97)

[0421-11730-1coa6oo.pdf#page=97](https://www.academia.edu/download/66418798/Psicanalise_globalizacao_e_interculturalida20210421-11730-1coa6oo.pdf#page=97). Acesso em: 12 set. 2022

DRÂNSFELD, B. J. **My house não é sua casa**: as fronteiras da escuta na clínica psicanalítica. 2016. 51f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Departamento de

Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/3736>.

Acesso em: 26 jul. 2022

FERNANDES, M. H. Entre a alteridade e a ausência: o corpo em Freud e sua função na escuta do analista. **Percursos**, v. 29, n. 2, p. 51-64, 2002. Disponível em:

[http://www.sedes.org.br/Departamentos/psicossomatica_psicanalitica/entre_a_alteridade_e_a_](http://www.sedes.org.br/Departamentos/psicossomatica_psicanalitica/entre_a_alteridade_e_a_ausencia_o_corpo_em_freud_maria_helena_fernandes.pdf)

[_ausencia_o_corpo_em_freud_maria_helena_fernandes.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/psicossomatica_psicanalitica/entre_a_alteridade_e_a_ausencia_o_corpo_em_freud_maria_helena_fernandes.pdf). Acesso em: 01 set. 2022

FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. **Estudos de psicanálise**, n. 36, p. 165-171, 2011.

Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300016)

[34372011000300016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300016). Acesso em: 24 nov. 2021

FREUD, S. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico. *In*: IANNINI, G;

TAVARES, P. H. (orgs.). **Obras Incompletas de Sigmund Freud**: Fundamentos da clínica psicanalítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREUD, S. **O inconsciente**. Obras completas, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o Inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KACELNIK, J. Em que língua teria Édipo conversado com a esfinge? **Ide**, São Paulo, v. 31, n. 47, p. 98-104, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000200018. Acesso em: 10 nov. 2021

MACEDO, M.; FALCÃO, C. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 65-76, jan./jun., 2005. Disponível em: <
<https://www.redalyc.org/pdf/307/30715905.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022

MARCANO, Serapio. Migração e trauma: Uma visão a partir da psicanálise e da experiência pessoal. **Revista Latino-Americana de Psicanálise**, v. 34, p. 110, 2020. Disponível em: https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2020/10/caliban-18-Fronteiras-pt_compressed.pdf#page=58. Acesso em: 12 set. 2022

NARDI, F. S. de. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, S., GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E., A. (orgs). **Práticas discursivas e identitárias**. Ensaios PPG Letras UFRGS. Porto Alegre: Nova Prova Editora, , 2008. p. 124-136 Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000200018. Acesso em: 10 nov. 2021

NASIO, J. D. **Um psicanalista no divã**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. A pesquisa em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 83-106, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/nMGDnFmKgySBkGkdshtfzPg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

NOLASCO, L. R.; CASTELLI, A. C.; MOUNTIAN, I. “Outras crianças”: nossos discursos. Reflexões sobre a clínica com crianças imigrantes: Reflections on the clinic with immigrant children. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 509-519, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/172978>. Acesso em: 12 set. 2022

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. A. A transferência na clínica psicanalítica: a abordagem freudiana. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 13-27, ago. 1994. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2022.

SOARES, L. A. Das Unheimliche ou “O Estranho”, de Freud. **Abusões**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 10, p. 9-39, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes/article/view/42193>. Acesso em: 26 ago. 2022

SUY, A. **A gente mira no amor e acerta na solidão**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

SZCZESNIAK, K. O retorno da hipótese de Sapir-Whorf. **Ciência hoje**, v. 36, n. 214, p. 63-65, 2005. Disponível em: <http://jhpr.webs.uvigo.es/teoria/sapir-ch.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, p. 507-514, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022

VERAS, V. A tradução e sua relação com o inconsciente: transmitir a psicanálise. **Tradução em Revista**, v. 7, p. 01-12, 2009a. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14726/14726.PDF>. Acesso em: 05 jul. 2022

VERAS, V. Da loucura da tradução à tradução da loucura: formas de se outrar. **Revista Linguagem em Foco**, v. 2, n. 3, p. 193-204, 2010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1731>. Acesso em 12 ago. 2022

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 111-124, 2009b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/6074>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VERAS, V. Um elogio da tradução. In: ESTEVES, Lenita; VERAS, Viviane (orgs.). **Vozes da tradução: éticas do traduzir**. São Paulo: Humanitas, 2014. p. 21-38. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Viviane-Veras/publication/303047600_Um_elogio_da_traducao/links/573614a208ae298602e09f94/U-m-elogio-da-traducao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022

**A ARQUITETURA ESCOLAR COMO ELEMENTO DE INOVAÇÃO NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM
EXTERNALISTA DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

PACHECO, Beatriz ¹.

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-473>

RESUMO

Este trabalho aborda o ambiente escolar sob a perspectiva da educação contemporânea e da filosofia externalista de Varela, enfocando os conceitos de Corporificação e Enação. Explora a tipologia da arquitetura escolar em diferentes abordagens pedagógicas, como Waldorf, Montessoriana e Freiriana. Propõe uma abordagem inovadora para os espaços de Educação Infantil, combinando adaptabilidade e dinamismo com princípios de sustentabilidade (de Brundtland). O objetivo é fornecer direcionamentos para futuros projetos arquitetônicos escolares.

Palavras-chave: Filosofia Externalista. Linhas Pedagógicas. Arquitetura Escolar.

ABSTRACT

This work deals with the school environment from the perspective of contemporary education and Varela's externalist philosophy, focusing on the concepts of Embodiment and Enaction. It explores the typology of school architecture in different pedagogical approaches, such as Waldorf, Montessorian and Freiriana. It proposes an innovative approach to Early Childhood Education spaces, combining adaptability and dynamism with sustainability principles (from Brundtland). The objective is to provide directions for future school projects.

Keywords: Externalist Philosophy. Pedagogical Lines. School Architecture.

¹ Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC SP, Universidade Paulista e Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: bia.pacheco@gmail.com.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Na sociedade contemporânea, repensar o ambiente escolar para atender às demandas educacionais do aprendiz se faz cada vez mais necessário. Abordagens tradicionais, centradas em aulas expositivas e pouco colaborativas, estão se tornando obsoletas com a proliferação de tecnologias e fontes de informação acessíveis. Além disso, o isolamento das crianças em espaços colaborativos, como parques e clubes, tem sido influenciado por questões culturais, de segurança e estilo de vida dos pais.

Uma distinção entre o aprendizado formal e a experiência vivencial também é observada, mas vale observar que o conhecimento é construído por meio da integração de informações apresentadas em ambientes escolares e da experiência pessoal. Diante disso, surge a necessidade de explorar o ambiente físico das escolas e sua influência na construção do conhecimento por meio de experiências coletivas e da autonomia dos alunos.

Este trabalho propõe discutir o ambiente escolar à luz da educação contemporânea e dos conceitos de Corporificação e Enação de Varela. Inicialmente, revisita-se a visão de educadores como Steiner, Montessori, Piaget, Vygotsky e Freire sobre a importância do espaço no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo do trabalho é desenvolver diretrizes tipológicas para espaços arquitetônicos escolares que favoreçam o conhecimento construído a partir de experiências coletivas e autonomia dos alunos.

Considerando a escassez de discussões práticas sobre o ambiente escolar, este trabalho adota uma abordagem metodológica que combina levantamento teórico dos conceitos de Varela e Noë, investigação das concepções arquitetônicas em pedagogias específicas e análise de casos de escolas brasileiras.

Por fim, a pesquisa propõe estabelecer relações mais aplicadas entre a arquitetura escolar e a educação contemporânea, apresentando diretrizes conceituais para a construção de escolas inovadoras e concluindo com considerações finais sobre o tema abordado.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Tópicos sobre a Filosofia Externalista.

Atualmente, muitos cientistas do campo interdisciplinar das Ciências Cognitivas estão explorando a visão externalista, que se baseia nas teorias da Mente Incorporada (*Embodiment*, corporificação) e da Enação (*Enaction - en acción*).

A Corporificação propõe que os corpos humanos influenciam a forma como as pessoas pensam, e que, portanto, os processos cognitivos estão intrinsecamente conectados às suas experiências corporais. Por outro lado, a Enação enfatiza que a experiência dos seres biológicos do mundo é construída dentro de seus próprios organismos, sendo moldada por suas ações. Nessa perspectiva, o organismo não é apenas um receptor passivo de estímulos do ambiente, mas um agente ativo, no qual a forma como age influencia diretamente suas experiências (Varela; Thompson; Rosch 1992).

A teoria enativa sugere dois pontos complementares: em primeiro lugar, a compreensão da percepção envolve a compreensão de como o sujeito percebido guia suas ações na situação local, considerando que essas situações estão em constante transformação devido à atividade do sujeito. Em segundo lugar, a cognição emerge das estruturas dos esquemas sensório-motores vivenciados, permitindo que a ação seja construída e guiada pela percepção. Essas estruturas sensório-motoras contextualizadas, incorporadas no corpo do sujeito percebido, determinam como ele age e é influenciado pelo ambiente (Varela; Thompson; Rosch 1992).

Nessa abordagem enativa, a percepção é entendida como uma forma de descobrir a verdadeira natureza das coisas com base em sua aparência, e não apenas em sensações ou dados sensoriais. Essa experiência é um encontro direto com o mundo, e a percepção não é apenas um processo que ocorre no cérebro, mas uma atividade que abrange todo o organismo.

A visão enativa, segundo Varela, Thompson e Rosch (1992), considera o ambiente como um fator determinante e integrado ao organismo, e a percepção evolui em conjunto com as habilidades motoras, como os movimentos do corpo e os sentidos. Dessa forma, a representação perceptual é dependente dessas habilidades, e a percepção é considerada um processo complexo que envolve a interação contínua entre o organismo e o ambiente.

Perceber, segundo Noë (2004), é testar implicitamente os efeitos do movimento na estimulação sensória. Sua declaração mais significativa é a de que existe uma ação enativa que é a própria habilidade para perceber, sendo que esta não é apenas dependente, mas constituída pelo fato de as pessoas terem um certo tipo de conhecimento sensório-motor.

Para o autor Noë (2004), a percepção pode ser um modo de descobrir como as coisas são, a partir de como elas aparentam ser. Ele destaca que esse encontro (no sentido de experiência) é em si um encontro com o mundo, ou seja, o que é encontrado (ou dado) na percepção não são qualidades sensitivas ou dados dos sentidos, mas sim o mundo.

1.2 Algumas considerações sobre a experiência

A experiência, como conceito geral, engloba o conhecimento ou habilidade adquirida por meio do envolvimento ou exposição a algo ou algum evento. A origem da palavra experiência se aproxima do conceito de experimento.

Em termos gerais, a experiência refere-se ao conhecimento prático ou processual, em vez de proposicional, ou seja, é aprendizado prático em vez do tradicional ensino teórico. Na filosofia, os estudos sobre a experiência têm uma longa tradição, e algumas tradições religiosas, como certas variantes do Budismo, destacam o caráter experiencial da epistemologia humana.

Assim, a experiência pode ser compreendida como um contato epistêmico, muitas vezes perceptual, com o que se apresenta à fonte cognitiva de informações (faculdades mentais).

De acordo com Pine II e Gilmore (1999), experiências são conjuntos de acontecimentos que envolvem o indivíduo de forma pessoal e memorável. Na perspectiva do Design de Experiência, a experiência é um processo de criação de significado e, assim, todo contato com algo representa, tecnicamente, uma experiência de algum tipo, formadora do núcleo dos eventos da vida.

Para Shedroff (2001), há pelo menos seis dimensões das experiências: tempo/duração, interatividade, intensidade, amplitude/coerência, disparadores sensoriais e cognitivos e significância/sentido. Cada decisão é influenciada por gatilhos sensoriais e cognitivos, e a amplitude envolve o produto ou serviço em questão, a marca, seu nome, canal ou meio no qual está inserido, além de aspectos específicos do marketing. A intensidade diz respeito aos reflexos, envolvimento e criação de hábitos, e a duração abrange a iniciação, imersão, conclusão e continuação. Finalmente, a significância aborda o significado, estado/identidade, emoção/estilo de vida, preço e função.

O design de experiência se mostra relevante para a criação de experiências efetivas, significativas e bem-sucedidas, e uma habilidade valiosa nas próximas décadas será a capacidade de criar informações e experiências que agreguem valor às pessoas. A compreensão dos limites da experiência é essencial, pois muitas experiências têm um início, meio e fim, determinando significados, ritmos e realizações.

Ao considerar a experiência e sua possibilidade de ser projetada, abre-se um caminho interessante para a concepção dos espaços arquitetônicos escolares. A ideia de que corpo e indivíduo são uma só coisa, de que se aprende por meio da ação e da experiência, e que esta pode ser projetada, é fundamental para a discussão proposta a seguir sobre sua relação com as teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas.

1.3 Um breve apanhado sobre teorias da aprendizagem e as linhas pedagógicas

A diversidade de teorias da aprendizagem e o amplo debate sobre suas principais vertentes, suas derivações e importância levam a uma divisão das escolas em dois grupos distintos:

Escolas Tradicionais: estas escolas colocam o ato de ensinar como o cerne do processo educacional, demandando que o aluno se adeque aos métodos e conteúdos pré-estabelecidos pela escola.

Escolas Renovadas: neste contexto, o aprender é o objetivo principal. O aluno é considerado como um ser autônomo, capaz de buscar o conhecimento e construir o próprio saber. O professor assume o papel de orientador, apontando caminhos, mentorando descobertas e guiando o aluno durante suas interações com os conceitos e conexões que surgem no processo de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem também desempenha um papel crucial como um fator motivador para que os alunos sigam em direção à construção do conhecimento.

Nas escolas renovadas, o aluno ocupa o centro do processo pedagógico, enquanto o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem. Os conteúdos são utilizados como meios para desenvolver o conhecimento e a habilidade de aprender, ao invés de uma simples escolarização do conhecimento ou memorização. A leitura compreensiva, crítica e a autoria de textos são valorizadas, assim como a parceria ativa da família no processo educacional. O foco está na qualidade, na vida e nos processos, em vez de buscar quantidades e prescrições.

Nessa abordagem educacional, percebe-se que o aprendizado se dá por meio da experiência na ação, fundamentando-se em investigações e pesquisas do contexto natural e social, considerando o corpo como parte integrante do ambiente em que está inserido. Dessa forma, os alunos são incentivados a aprender de forma prática e interativa, envolvendo-se ativamente no processo de construção do conhecimento.

As escolas renovadas podem se basear em diversas abordagens pedagógicas, como as de Freinet, Montessori, Steiner, Piaget, Vygotsky e Freire. Cada uma delas traz especificidades advindas de posturas filosóficas ou pesquisas, porém todas compartilham a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, a mediação do professor e o ambiente de aprendizagem como elementos essenciais para a construção do conhecimento.

Ao pensar sobre possíveis conexões entre tais linhas pedagógicas e as teorias da corporificação e da enação, é possível perceber que, considerando as diferenças entre tais teóricos, bem como, em segunda instância, outros estudiosos da escola progressista, em todos os casos estão presentes a interação entre alunos, o professor como mediador e incentivador

(fomentador) do processo de ensino e aprendizagem e o ambiente como elemento-chave no processo de experiência do mundo, na ação.

Pode-se inferir, com base na breve leitura dos estudiosos apresentados, então, que nas escolas renovadas a interação social, autonomia e experiência são elementos fundamentais, além do contato com o ambiente e comunidade e um universo rico de objetos que podem incrementar os processos simbólicos e formais de aprendizagem. Ou seja, aprende-se na ação, e o corpo e o ambiente devem, para isso, estar totalmente associados, ou melhor, devem ser um só.

2 METODOLOGIA

2.1 Sobre arquitetura e escolas – os caminhos da pesquisa

Há um movimento crescente no campo da arquitetura no sentido de se entender mais os pressupostos pedagógicos e suas relações com a espacialidade, entretanto, é facilmente perceptível uma lacuna entre a reflexão teórica e a realidade concreta das escolas em seus espaços projetados. Tal lacuna é ainda maior em escolas da rede pública e suas conveniadas (UFRJ, 2004). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004) aponta ainda que, além da carência de infraestrutura básica, a maior parte dos edifícios escolares “restringe o processo educativo, ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil.” (p. 6)

Segundo esse estudo, a qualidade da arquitetura escolar depende do nível de adequação e de desempenho de seus ambientes, em seus aspectos técnicos, funcionais, estéticos e, conseqüentemente, do modo como esses aspectos afetam o bem-estar dos seus usuários.

As relações entre os usuários e os edifícios estão diretamente vinculadas ao grau de interação e à capacidade de resposta dos edifícios e instalações escolares às atividades neles realizadas.

Foi possível perceber, nesse breve levantamento, o aumento da importância dada, no decorrer do tempo desde as décadas finais do século passado, à questão da experiência como elemento importante para a construção do conhecimento.

Tal entendimento perpassa, inicialmente, pelas teorias da educação apresentadas aqui, bem como as da filosofia externalista propostas como elo. Avança, em um segundo momento, para uma leitura arquitetônica que viabilize espacialmente tais experiências, em ambientes diversos e multifuncionais.

Dessa maneira, a ideia de edifício escolar saudável e produtor passa, necessariamente, pela adequação deste ao meio ambiente e à comunidade na qual está inserido, bem como pela promoção da interação entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o processo de desenvolvimento da criança.

Além desses aspectos, de maneira geral, a questão da sustentabilidade ligada ao prédio escolar enfatiza a atenuação de impactos nocivos ao ambiente interior e entorno exterior. A edificação pode ser considerada como um sistema que sofre os efeitos climáticos e ambientais, como também atua sobre o ambiente exterior, no seu entorno.

Nesse contexto, procura-se implementar uma edificação com alta qualidade ambiental, ou seja, aquela que venha a ocasionar um mínimo impacto ambiental ao seu entorno (poluentes e efeitos diversos), proporcionando aos seus usuários conforto ambiental e condições de saúde e segurança.

É possível perceber, a partir da investigação inicial feita aqui, que tal preocupação no campo da arquitetura vem germinando lentamente. Em 2009, por exemplo, Nair, Fielding e Lackney escreveram o livro *“The language of school design: Design patterns for 21st century schools”*, em que criaram parâmetros de projeto e propuseram conceitos específicos para a realidade escolar a fim de enriquecer a experiência humana nos ambientes educacionais. A intenção deles era prover um embrião de linguagem gráfica para o projeto de ambientes de aprendizado funcionais e saudáveis. Segundo os autores, cada escola deveria olhar tais parâmetros como um ponto de partida para a criação dos seus próprios princípios, específicos da sua própria realidade.

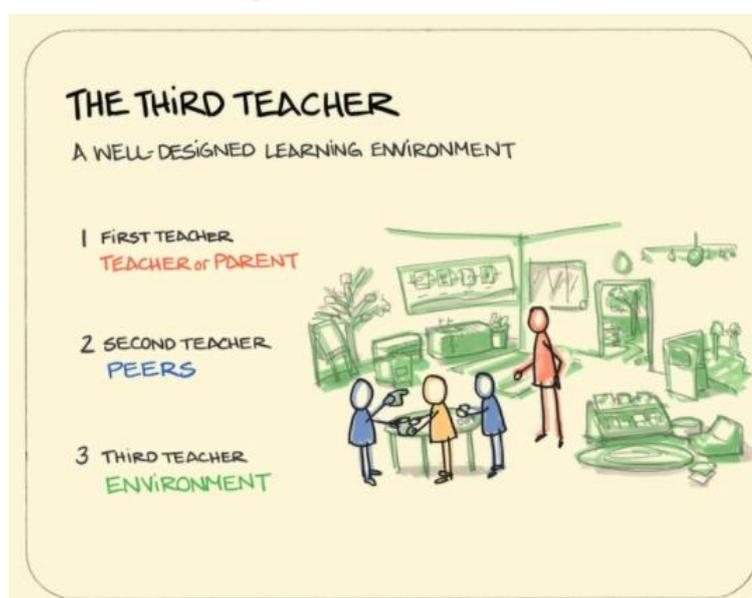
Para os autores, é claro que a maioria das arquiteturas escolares tende a olhar para espaços de uma maneira linear, ou seja, que primeiro é decidido para que o ambiente seria usado para depois o arquiteto projetar o espaço para tal atividade. Eles apontam que essa forma de pensamento ignora a complexidade do cérebro humano e, principalmente, sua experiência, resultando em espaços estáticos que inibem o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto de ambientes de aprendizagem é uma atribuição complexa, é preciso entender a complexidade da experiência humana a fim de compreender o que é aprender. É preciso, também, de acordo com os pesquisadores, “reconhecer que é quase impossível resolver um problema de design unidimensionalmente” (p. 7), pois tudo o que o arquiteto projeta afeta os usuários do espaço em muitos níveis diferentes (Nair; Fielding; Lackney, 2009).

A partir da Segunda Grande Guerra, em 1945, a população italiana precisou se unir para reerguer cidades devastadas. Na cidade de Reggio Emilia, a 70km de Bolonha, no Norte da Itália, famílias que haviam perdido tudo se mobilizaram para construir uma escola. A ideia era

criar uma escola em que adultos e crianças coparticipassem da construção do conhecimento, de maneira ativa e “na ação”. A partir dessa experiência, pesquisadores começaram a discutir de forma mais aprofundada sobre como utilizar a arquitetura escolar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como um espaço a ser preenchido com alunos.

Dentre as pesquisas, é possível destacar o livro intitulado “*The Third Teacher*”, que define a arquitetura escolar como sendo “o terceiro professor”. Ele trabalha dentro do conceito de Reggio Emilia, em que o primeiro é o professor em si (e os pais – demais adultos), o segundo são os pares, ou seja, os outros alunos, e o terceiro é o ambiente, inclusive o arquitetônico.

Figura 1 – The third teacher

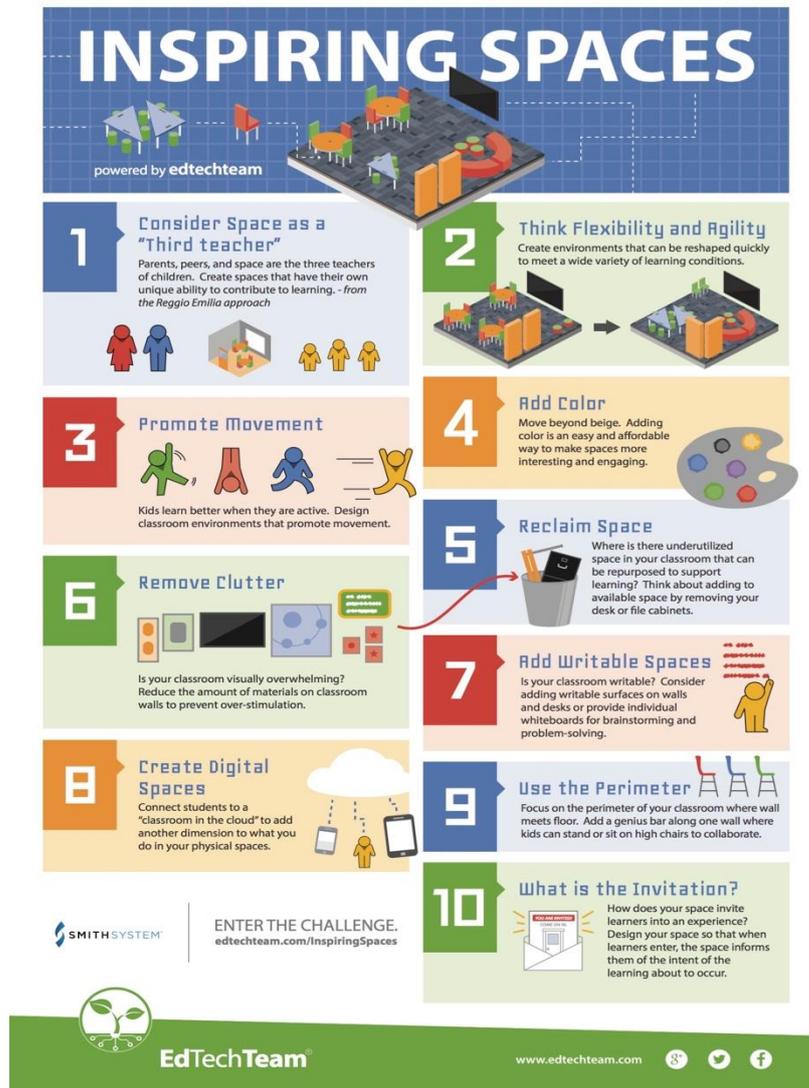


Fonte: Sketchplanations (2023).

Os educadores das pré-escolas de Reggio Emilia valorizam muito o ambiente físico da escola, muitas vezes referindo-se a ele como o "terceiro professor" ou "terceiro educador" (Figura. 01) (Gandini; Edwards; Forman, 1999, p. 177), em conjunto com os dois professores de sala de aula. Segundo tal filosofia, o ambiente escolar é criado a partir do espaço físico, mas se configura como um sistema vivo e mutante.

Greenman (1988) afirma que o ambiente “indica a forma como o tempo é estruturado e os papéis que devemos desempenhar. Ele condiciona a forma como nos sentimos, pensamos e nos comportamos; e afeta dramaticamente a qualidade de nossas vidas” (p. 5).

Figura 2 – Espaços inspiradores



Fonte: Sweetman (2017).

John Sweetman, em 2017, escreveu o artigo “*The ‘Third Teacher’ and creating inspired learning spaces*”, em que ele idealiza uma sala de aula em que o design como um todo faz parte da sua concepção, e a arquitetura se configura como elemento-chave. Nele ele aponta os seguintes princípios:

1. Espaço como "terceiro professor": Pais, colegas e espaço são os três professores das crianças. Dessa forma, os espaços frequentados pelos alunos nas escolas devem contribuir para a aprendizagem.
2. Flexibilidade e agilidade: Os ambientes devem poder ser remodelados rapidamente para atender a uma ampla variedade de condições de aprendizagem.

3. Movimento: As crianças aprendem melhor quando estão ativas, nesse sentido os ambientes de aula devem promover o movimento.
4. Cor: Adicionar cores é uma maneira de tornar os espaços mais interessantes e envolventes.
5. Recuperação de espaço: Todo o espaço da sala de aula deve ser utilizado, assim, mobiliário que não tem conexão com o processo de ensino e aprendizagem deve ser acomodado em outro ambiente da escola.
6. Ordem: Sweetman (2017) sugere que se reduza a quantidade de materiais nas paredes da sala de aula para evitar o excesso de estimulação.
7. Espaços graváveis (nos quais os alunos possam desenhar livremente): Para o autor é importante que haja superfícies nas quais os alunos possam compartilhar ideias. Segundo ele, podem ser paredes, mesas ou quadros.
8. Espaços Digitais: Segundo o autor, ter um espaço físico inspirador não exclui a necessidade de uma conexão digital, ou seja, uma “sala de aula na nuvem” para adicionar outra dimensão ao que é feito nos espaços físicos.
9. Usar o perímetro: Sweetman (2017) diz que uma bancada ao longo do perímetro da sala pode ser interessante para quebrar o paradigma das mesas enfileiradas, nela os alunos podem trabalhar em pé ou sentados em cadeiras altas.
10. Espaço experiencial: O autor aponta que o espaço de aprendizagem deve ser um convite ao aluno, ou seja, quando os estudantes o adentram, o espaço os informe sobre a intenção da aprendizagem que está para ocorrer.

Nesse sentido, e a partir das ideias propostas por Sweetman (2017), pode-se pensar no ateliê como exemplo de criação de ambiente a partir do espaço físico, pois ele é uma "oficina ou estúdio, mobiliado com uma variedade de materiais de recursos, usado por todas as crianças e adultos em uma escola" (Gandini; Edwards; Forman, 1999, p. 313). Parte vital de cada escola Reggio Emilia, o ateliê contém uma ampla gama de mídias e materiais para estimular a criatividade e o aprendizado por meio de projetos.

O ateliê oferece um local para as crianças usarem uma variedade de técnicas, auxilia os adultos na compreensão dos processos de como as crianças aprendem e oferece uma "oficina de documentação" (Gandini; Edwards; Forman, 1999, p. 121). É equipado com cavaletes, tintas, marcadores, pequenos objetos para colagem, itens do ambiente (conchas, folhas, nozes, gravetos etc.), uma mesa de luz para ver a transparência das coisas, argila, arame, recipientes

transparentes para visualização e uma infinidade de outros materiais (Gandini; Edwards; Forman, 1999).

Conforme Kowaltowski (2013), quando o ambiente escolar é bem concebido, influencia positivamente e tem a capacidade de inspirar os alunos em sua aprendizagem.

Nesse sentido, para Lange (2015), o aprendizado “em qualquer lugar, e em qualquer momento” é a ideia de que a aprendizagem não se limita às paredes da sala de aula. Em vez disso, os alunos aprendem uns com os outros e seus ambientes, entre as aulas e fora da escola.

O ambiente escolar “cumpre um papel fundamental quanto à qualidade de vida dos sujeitos, o contato com a natureza, o prazer da ação educativa, pois, por ser um ambiente amplo, bem cuidado e arquitetonicamente planejado para o convívio comunitário, confere possibilidades de diversas experiências estéticas, ou seja, o movimento, a ação corporal, o encontro, as relações, os vínculos e a inspiração” (Gonçalves, 2016). Nesse sentido, Mau, Syvertsen e Muller (2010, p. 195) complementam dizendo que, ao projetar uma escola, não se deve levar em conta que ela seja somente acessível, mas também acolhedora.

Em relação à formação de professores, percebe-se a necessidade de espaços amplos para diálogos e construção do conhecimento, por meio da reflexão e do trabalho pedagógico em pesquisas e projetos. “É também parte essencial no trabalho de (trans)formação do educador, contudo, para se fazer tudo isso é necessário um espaço adequado, com ambiente amplo, saudável e recursos disponíveis” (Gonçalves, 2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Necessidades básicas das escolas

De acordo com Maria Montessori e Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, “tudo o que é material afeta a criança, temperamento e desenvolvimento. Em um ambiente propício, uma criança pode aprender muitas coisas sem sendo ensinado de maneiras tradicionais” (Mau; Syvertsen; Muller, 2010). A escola não pode mais ser uma série de salas de aula conectadas por um corredor forrado de armários. Em vez disso, eles precisam ser projetados com o aprendizado dos alunos em mente.

“As crianças aprendem melhor quando interagem em um ambiente rico com outras pessoas” (Mooney, 2000). É geralmente entendido que os humanos têm várias necessidades básicas de aprendizagem. Primeiro, precisamos nos sentir seguros e seguros – os ambientes precisam ser estimulantes, inspiradores e de suporte –. Em segundo lugar, é preciso que o aprendiz sintam-se pessoalmente conectado e engajado – paixão e motivação permitem inovação e criatividade (Gurian, 2011).

Depois que esses pré-requisitos ambientais forem atendidos, o ambiente deve ter a capacidade de se conformar e executar em um nível básico, ou realmente inspirar os alunos a assumirem o controle de seu aprendizado. “Aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer hora” é a ideia de que a aprendizagem não se limita à sala de aula paredes. Em vez disso, os alunos estão aprendendo uns com os outros e com seus ambientes, entre as aulas e depois da escola. Salman Khan pergunta: "será que ainda temos que separar as salas de aula?"

De acordo com a organização Next Gen Learning, os melhores ambientes de aprendizagem devem incluir os seguintes tipos de espaços e recursos (Vogt, 2014):

- Paredes: paredes de vidro, divisórias móveis e superfícies de quadro branco do chão ao teto.
- Escada principal: um caminho de viagem e um espaço de encontro.
- Learning Studios: agrupados em torno de um "Village Commons".
- Tecnologia: os alunos conectam seus laptops 1:1 a telas de mídia em toda a escola.
- Móveis: cadeiras e mesas móveis.
- Nooks: espaços informais para trabalhar sozinho ou em pequenos grupos.

Lange (2015) aponta que a *Academy of Neuroscience for Architecture* em San Diego, uma organização formada por neurocientistas e arquitetos, afirma que há evidências de que certos tipos de espaços promovem o crescimento de novos neurônios em humanos. Sua pesquisa analisa como os arquitetos poderiam, com o uso de cor, iluminação e layout, criar espaços projetados a fim de melhorar as respostas do cérebro e aumentar o aprendizado.

Em um estudo de 2007, Meyers-Levey e Zhu mostram como a arquitetura pode influenciar o processo cerebral. Nele, as autoras demonstraram que uma altura de teto mais baixa promove maior atenção aos detalhes, enquanto tetos mais altos promovem um maior pensamento abstrato e criativo.

Lange (2015) aponta ainda que a idade dos edifícios escolares também pode ter um efeito significativo no desempenho dos alunos. Segundo ela, edifícios mais novos costumam ser equipados com melhor iluminação, melhor conforto térmico e qualidade do ar, além de laboratórios e bibliotecas mais avançados.

Além dos requisitos gerais de projeto de construção, as qualidades espaciais específicas de uma construção de escolas têm sido amplamente pesquisadas e mostram efeitos significativos no desempenho dos alunos (Lange, 2015).

As quatro categorias fundamentais para a pesquisa de qualidade espacial, segundo a autora, incluem luz do dia, temperatura e controle, acústica e qualidade do ar interno. Além disso, sustentabilidade, aprendizagem e os resultados também são abordados.

Assim, um prédio escolar pode ser projetado para promover interações entre estudantes fora das salas de aula, permitindo vários tipos de espaços de convívio, com corredores de tamanhos variados permitindo que os alunos se reúnam.

Em 2004 o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (Grupo de Ambiente Educação), elaborou um documento no qual discutia padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil. Nele são discutidas as seguintes temáticas:

- Educação e Arquitetura Escolar
- Avaliação de Desempenho do Ambiente Físico Escolar
- Conforto Ambiental e Sustentabilidade
- Qualidade e Projeto do Ambiente Construído.

Assim, a partir de tais pontos e considerando-se a Corporificação e a Enação (via experiência) como pontos articuladores de uma escola que lida com quatro grandes e simultâneos espectros da experiência humana (espacial, psicológica, fisiológica e comportamental), pode-se iniciar um traçado de caminho viável para a presente pesquisa, pois sua amplitude consegue abarcar aspectos das teorias da educação estudadas aqui, bem como espectros espaciais propostos pela arquitetura.

3.2 Análise dos resultados

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (VINÃO FRAGO, 2001, p. 61)

Ao desenvolver diretrizes tipológicas para espaços arquitetônicos escolares com base nos conceitos de Corporificação e Enação de Varela, é necessário considerar diversos aspectos, como políticas e diretrizes públicas, cultura local, anseios da comunidade, aspectos cognitivos dos alunos e abordagens pedagógicas das escolas.

Como apontado anteriormente, as experiências humanas podem ser dimensionadas em seis espectros, conforme proposto por Shedroff (2001): Tempo/Duração, Interatividade, Intensidade, Amplitude/Coerência, Disparadores Sensoriais e Cognitivos e Significância/Sentido. Portanto, busca-se criar espaços que permitam o aprendizado na ação, em que o meio seja parte integrante do processo de aprendizagem e o conhecimento seja construído por meio de interações complexas entre alunos, professores, comunidade escolar e o próprio ambiente escolar.

As diretrizes governamentais, como o Plano Nacional de Educação (2001), orientam a construção das escolas de Educação Infantil levando em consideração padrões mínimos de infraestrutura adequados à diversidade regional e às faixas etárias das crianças. Isso inclui observar aspectos como espaço interno, iluminação, ventilação, visão para o espaço externo, segurança, água potável, esgoto sanitário, higiene, serviços de alimentação e cuidado com ambientes externos e internos. Também é importante proporcionar atividades que envolvam repouso, expressão livre, movimento e brinquedo.

Ao criar as diretrizes tipológicas, é importante considerar tanto os espaços internos quanto os externos da escola, pois eles são complementares. Os espaços externos devem proporcionar atividades corporais e sociais, além de contemplar a autonomia e a responsabilidade do aluno em lidar com situações desagradáveis. Nesse contexto, é relevante pensar em arranjos espaciais semiabertos, abertos e fechados, possibilitando zonas circunscritas, mas que permitam a visualização de todo o local.

Também é importante abordar recomendações de especialistas como John Sweetman (2017), que destaca a relevância do espaço como "terceiro professor", a necessidade de flexibilidade e agilidade, a promoção do movimento, a utilização de cores, a recuperação de espaço, a criação de espaços graváveis para que os alunos possam desenhar livremente, a incorporação de espaços digitais, a utilização do perímetro da sala de aula e o estímulo ao espaço experiencial.

Conforme destacado por diversos estudiosos, os espaços pedagógicos devem ser molduras da pedagogia, oferecendo ambientes acolhedores, estimulantes e flexíveis para a interação e aprendizagem das crianças. Além disso, devem ser projetados considerando as necessidades específicas de cada faixa etária e alinhados com as abordagens pedagógicas adotadas.

Também vale considerar questões relacionadas à ergonomia e antropometria da criança, pois um dos critérios previstos é a adequação da escala do ambiente projetado às crianças, assim o trabalho contempla as orientações de Kowaltowski (2013).

Outro aspecto em que todas as abordagens pedagógicas aqui consideradas se assemelham e que será considerado é que as salas de aula devem ter entre 1,5 m² e 2,0 m² por aluno, de acordo com Neufert (1976), Fisher (2005) e Scott-Webber (2009).

A partir dos autores supracitados, pode-se inferir que as dimensões médias para os ambientes de aprendizagem devem ser (cálculo para 25 alunos por ambiente de aprendizagem):

- Sala de aula flexível para trabalho individual ou pequenos grupos: 40 m² a 50 m² para 25 alunos (1,5 a 2,00 m² por aluno).

- Sala de projeto – recomenda-se 162,50 m² para 25 alunos;
- Área externa: variado – importante que seja qualificada e permita atividades mais intimistas (individuais ou em pequenos grupos) e coletivas, além de espaços para contemplação, como apontou Pacheco (*apud* Nova Escola, 2012).
- Laboratório especializado – na Educação infantil, recomenda-se, inicialmente, apenas um laboratório de ciências, espécie de cozinha – 20 m².
- Biblioteca – devem estar inseridas nas salas de aula flexíveis, adicionando 6 m² se estiverem totalmente integradas, ou 12 m² se forem instaladas em espaço separado.
- Espaço para descanso – 10 m².
- Espaço para artes – devem estar inseridos nas salas de aula flexíveis, adicionando 6 m² se estiverem totalmente integrados, ou 12 m² se forem instalados em espaço separado. Vale lembrar a necessidade de instalação hidráulica nesse ambiente.
- Espaço para exposição – 20 m².
- Anfiteatro (representar, dançar, cantar) – 0,55 a 0,7 m² por assento.
- Auditório (ouvir histórias, palestras) e/ou sala de exposição oral – recomenda-se 40 a 50 m² para 25 alunos (1,5 a 2,00 m² por aluno).

A partir desse ponto, pode-se perceber a organização e agrupamento dos serviços nas abordagens tratadas inicialmente na pesquisa.

Na abordagem cognitivista, a organização dos alunos para trabalho em grupos ou individual traz a associação do espaço de sala de aula com pequenas áreas comuns. Os ambientes de aprendizagem especializados, como laboratórios, ateliês, biblioteca, auditórios e anfiteatros, também se apresentam associados em uma zona específica. Esses conjuntos de ambientes de aprendizagem costumam estar em torno de uma grande área comum.

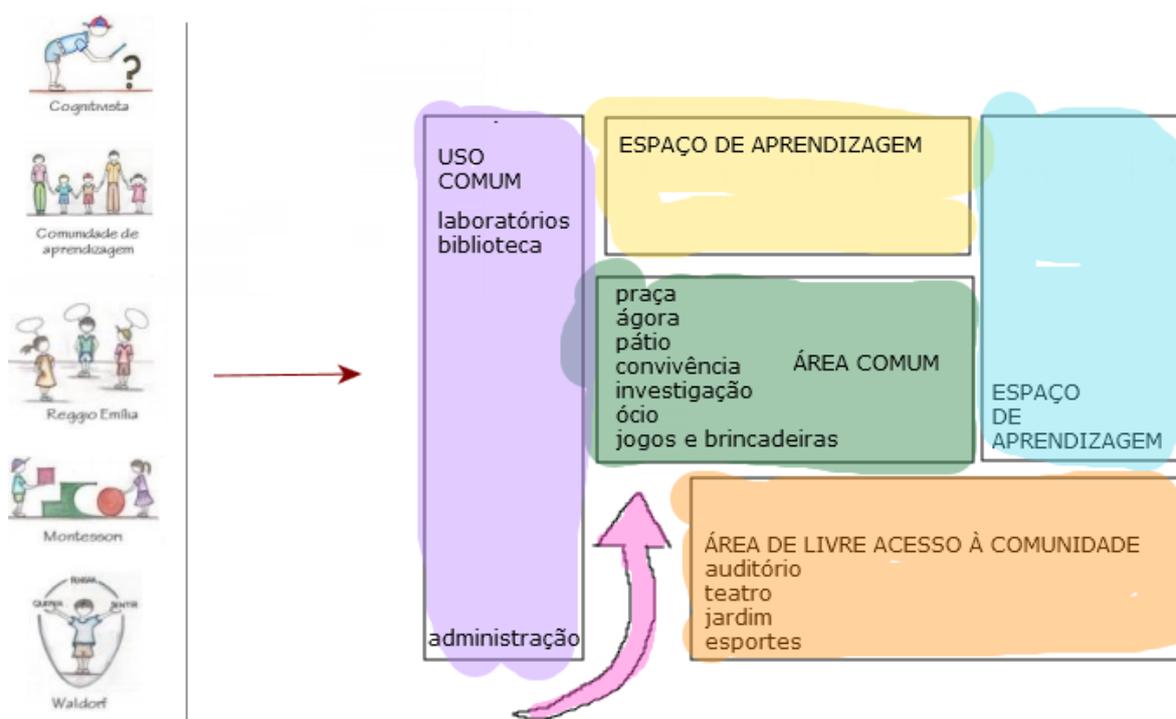
Nas comunidades de aprendizagem, por sua vez, o agrupamento das salas de aula, pequenas áreas comuns e área externa que está em contato com um espaço maior de vivência, traz a configuração de pequenas comunidades, onde se busca intensificar a interação entre os membros da comunidade (Alvares, 2016).

A autora aponta que nas escolas montessorianas as salas de aula são agrupadas de acordo com a etapa do processo de ensino-aprendizagem. Todas elas têm acesso a áreas de convívio (geralmente, corredores ampliados para abrigar atividades pedagógicas – corredores de aprendizagem).

Já na Reggio Emilia, segundo ela, os ambientes de aprendizagem são distribuídos ao redor da "praça central". Em torno desta, as salas de aula são distribuídas por faixa etária, enquanto na waldorf, como resposta ao princípio da integração, espaços de vivência da comunidade (anfiteatros, praças externas e internas, halls de entrada) possuem localização central no terreno ou na edificação, fácil acesso para toda a comunidade e dimensões condizentes para grandes reuniões (Alvares, 2016).

É possível inferir, então, que em todas as abordagens há uma área comum, que funciona como elemento articulador e de convivência. É interessante haver, também, um espaço em que toda a comunidade possa estar, com atenção aos acessos. Outro espaço deve comportar os espaços de uso comum de uso predominante dos alunos. Finalmente, espaços de aprendizagem que comportem unidades para grupos pequenos, de cerca de 25 alunos.

Figura 3 – Organização geral espacial das escolas em suas diferentes abordagens



Fonte: A autora.

Vale dizer, sob essa perspectiva, que é a cultura da infância, produzida pelas próprias crianças, que precisa ser levada em consideração ao se projetar estes espaços pedagógicos, e conseqüentemente a escola, observada diante de suas vontades e interesses e não sendo imposta. Assim como cabe ao professor, em todos esses casos, o papel de mediador do processo,

enquanto o aprendiz constrói seu conhecimento por meio das interações sociais em um ambiente com múltiplas possibilidades.

Mas como seria, então, uma configuração de espaço escolar que levasse em conta as teorias externalistas da filosofia? Quais as diretrizes tipológicas com as quais a arquitetura pode contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais efetivo?

A partir da pesquisa apresentada, a figura 3 representa adequadamente o plano geral da escola e, então, cabe à comunidade escolar exprimir seus desejos e anseios e ao arquiteto entendê-los e interpretá-los, transformando pensamentos abstratos em espaços arquitetônicos.

Nessa perspectiva, é essencial considerar a cultura da infância, que é construída pelas próprias crianças, ao projetar os espaços pedagógicos e, conseqüentemente, a escola. É fundamental observar suas vontades e interesses, em vez de impor um ambiente padronizado. O papel do professor é de mediador, permitindo que o aprendiz construa conhecimento por meio de interações sociais em um ambiente rico em possibilidades.

Diante das teorias externalistas da filosofia, como a de Rosenbaum (2016), é necessário criar um espaço escolar que seja sensível à cultura local. A pesquisa pode se valer de uma metodologia que envolve transferir-se para o lugar do outro, provocar, despertar, revelar, comunicar e libertar. Isso implica compreender o contexto, envolver a comunidade escolar no processo de design e transformar conceitos abstratos em espaços concretos.

O Design Thinking, cunhado por Brown (2010), também pode ser uma ferramenta valiosa nesse processo. Trata-se de pensar como designer e aplicar a maneira como os designers pensam em qualquer situação, enfrentando desafios complexos com soluções criativas e colaborativas. A empatia com o cliente é fundamental, e as etapas incluem definição, ideação, prototipagem e testes.

Ao comparar ambas as metodologias, percebe-se que ambas valorizam a empatia e a participação ativa do usuário no processo de criação. É importante compreender o contexto local e a cultura da infância para criar espaços pedagógicos efetivos e significativos, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A abordagem colaborativa e flexível é essencial para enfrentar os desafios complexos na criação desses espaços.

Figura 4 – Comparação Entre Metodologias



Fonte: A autora.

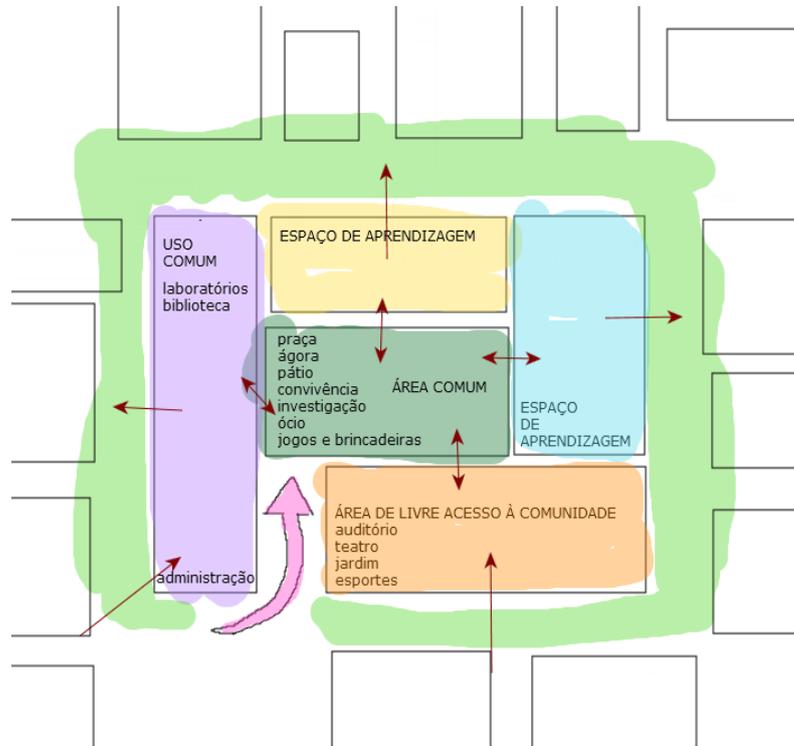
É possível perceber, ao fazer a comparação entre as duas metodologias, que ambas pensam o problema a partir do conceito da empatia, de se colocar no lugar do outro, percebendo este em sua complexidade, em sua escala, como disse Rosembaum. Outro ponto de aproximação entre as metodologias é a efetiva participação do usuário (comunidade) durante os processos decisórios, em um movimento democrático, não impositivo ou distante da realidade de quem usufruirá do produto projetado.

Finalmente, a última etapa, de testes e humanização, é o momento de reconexão a partir da leitura proposta, a concretização de conceitos outrora abstratos.

Dessa maneira, e considerando que o arquiteto deve projetar experiências de modo a fazer com que o aluno aprenda de forma corporificada e enativa, pode-se apresentar as seguintes diretrizes tipológicas:

1. Em termos gerais, a figura 3 funciona como guia da estrutura geral e setorização da escola. Vale apontar a necessidade do estabelecimento da relação da escola com seu entorno imediato, havendo uma permeabilidade dos espaços em movimentos únicos e mútuos, de acordo com os setores.

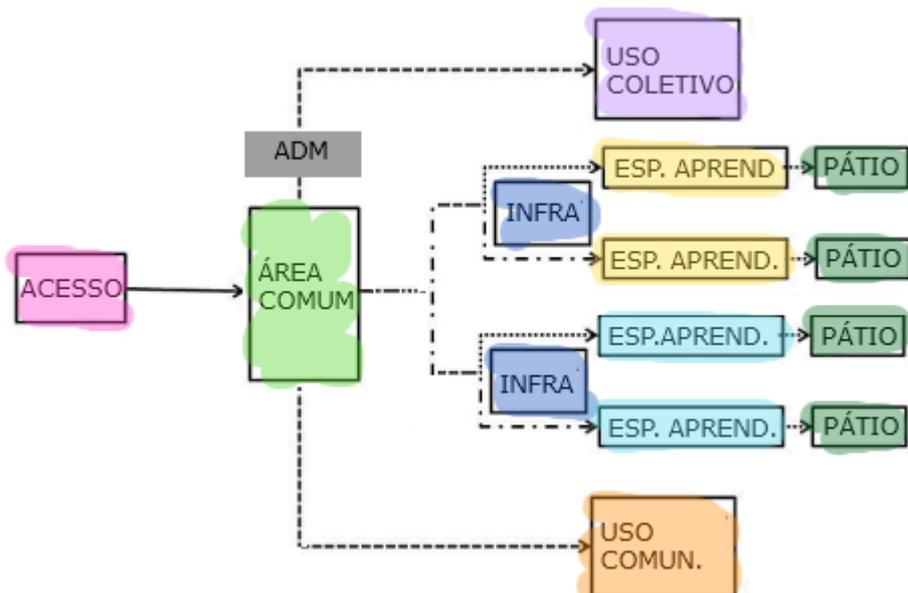
Figura 5 – Relações da escola – intra, inter e extra espaço escolar



Fonte: A autora.

2. Em termos de fluxos, pode-se estabelecer as seguintes relações entre espaços principais (Figura 6):

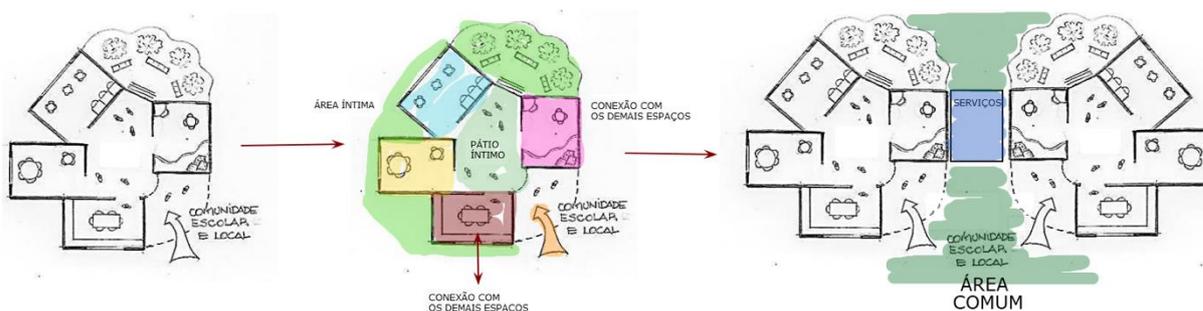
Figura 5 – Fluxos gerais



Fonte: A autora.

3. A área comum deve ser o elemento articulador dos espaços de aprendizagem e estes, por sua vez, devem ser pensados para que várias atividades possam ser realizadas concomitantemente, funcionando como unidades independentes. Estas, por sua vez, devem estar conectadas por meio do espaço de serviço (o que otimiza as instalações) e pela área central, conforme figura 7.

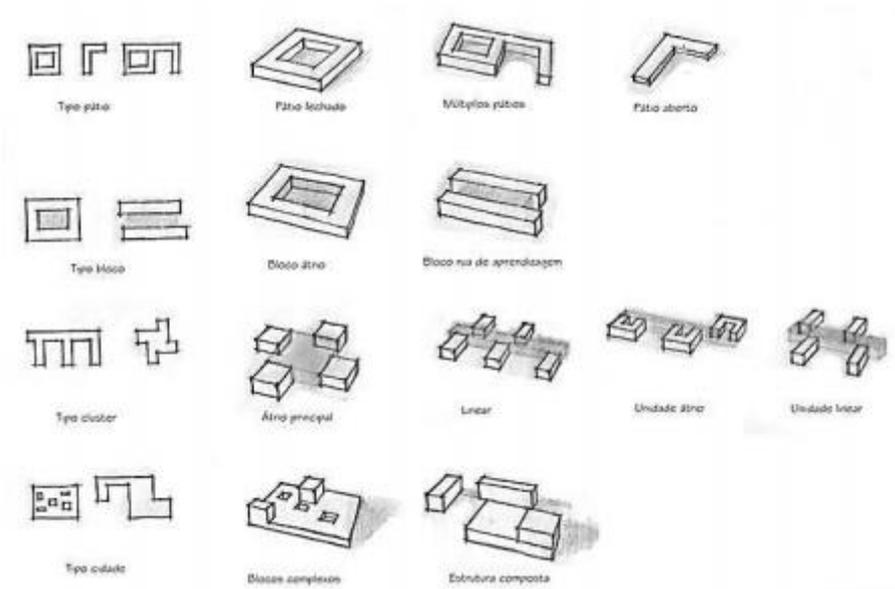
Figura 6 – Estrutura dos módulos de Espaços de Aprendizado



Fonte: A autora ².

Vale ressaltar que a organização desses elementos pode acontecer de diversas formas, vide figura 8:

Figura 8 – Organização espacial de escolas



Fonte: Rigolon (2010).

² O módulo inicial foi retirado de Álvares (2016). Ressalta-se que não necessariamente ele é exatamente dessa forma, aqui funciona como diretriz de articulação dos espaços.

4. Sobre a área comum, é possível propor inicialmente um espaço que mescle áreas abertas para práticas de atividades esportivas ao ar livre, jogos e brincadeiras, área de discussões e propostas (ágora, nos moldes gregos), áreas de contemplação e estudo do meio, espaços informais e desafiadores (Figura 9):

Figura 9 – Área comum



Fonte: A autora

Finalmente, a partir das tipologias propostas e do conceito dos ambientes descritos, é possível, a partir das abordagens pedagógicas abordadas e por meio da metodologia de Rosebaum (2016), partir para o desenvolvimento do projeto de arquitetura escolar propriamente dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o ambiente escolar à luz da educação contemporânea, com o propósito de criar uma tipologia arquitetônica que favorecesse a construção do conhecimento por meio da experiência coletiva e da autonomia dos alunos.

Ao considerar a criança como um sujeito social e histórico, inserido em um contexto familiar e social, dotado de singularidade e em constante busca por compreender o mundo através das interações com os outros e o ambiente, o estudo procurou desenvolver projetos arquitetônicos que estivessem alinhados com essa realidade.

Para tanto, a pesquisa se fundamentou em um levantamento bibliográfico sobre as abordagens de Steiner, Piaget, Montessori, Vygotsky e Freire acerca da importância do espaço no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento das diretrizes tipológicas dos espaços arquitetônicos baseou-se nas propostas dos teóricos mencionados e na concepção de conhecimento corporificado e enativo apresentada por Varela. Também foi considerado o conceito de Design de Experiência de Shedroff, visando tornar a experiência do aluno durante a Educação Infantil viva e significativa ao longo de sua vida.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se a importância de compreender o contexto social, cultural e pedagógico de cada escola, o que impossibilitou o estabelecimento de tipologias rígidas. Por isso, optou-se por apresentar uma metodologia baseada no Design Thinking, adaptada por Rosembaum para o desenvolvimento de projetos arquitetônicos, a fim de abordar a complexidade inerente ao processo criativo nessa área.

Como trabalhos futuros, pretende-se realizar uma pesquisa de campo com alunos das escolas analisadas para verificar a permanência de sua experiência ao longo do tempo. Além disso, há o interesse em aprofundar os estudos sobre as teorias de Varela e suas aplicações na educação formal em outros níveis de ensino, como o Ensino Fundamental e Médio, bem como desenvolver diretrizes específicas para esses ciclos.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, S. L. **Programando a arquitetura escolar: a relação entre ambientes de aprendizagem, comportamento humano no ambiente construído e teorias pedagógicas.** 2016. Tese (Doutorado em Arquitetura - Tecnologia e Cidade) - Universidade Estadual de Campinas.
- BROWN, T. **Design Thinking: Uma Metodologia Poderosa para Deletar o Fim das Velhas Ideias.** São Paulo: Campus, 2010.
- GANDINI, L., EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GONÇALVES, Patricia. **Corporeidade, educação estética e libertadora: diálogos possíveis a partir do estudo de caso da escola projeto âncora.** São João Del-Rei, MG: Dissertacao, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/QsjtWH>. Acesso em: 20 out. 2020.
- GREENMAN, Jim. **Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work.** RedMond: Exchange Press, 1988.
- GURIAN, Michael. **Meninos e meninas aprendem de maneira diferente: um guia para professores e pais.** São Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de textos, 2013.

LANGE, Catherine C. **Learning by Design, Design by Learning**: an investigation into (re)designing a Rochester school for the future of learning, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/zFbU51>. Acesso em: 25 out 2020.

MAU, Bruce; SYVERTSEN, John; THOMAS, Muller Dr. **The Third Teacher**: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning. Abrams, New York, 2010.

MEYERS-LEVEY, J.; ZHU, R., The Influence of Ceiling Height: The Effect of Priming on the Type of Processing That People Use. **Journal of Consumer Research**, v. 34, n. 2, p. 174-186, 2007.

MOONEY, C. G.. **Teorias da infância**. São Paulo: Redleaf Press, 2000.

NAIR, P.; FIELDING, R.; LACKNEY, J. **The Language of School Design**: Design Patterns for 21st Century Schools. 2. ed. EUA: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2009.

NEUFERT, E. **Arte de projetar em arquitetura**. Tradução da 21ed. alemã. 5. ed. São Paulo: Gustavo Gili do Brasil, 1976.

NOË, A. **Action in Perception**, Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

NOVA ESCOLA. Pensadores da Educação. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/guias/13/pensadores-da-educacao#>. Acesso em: 11 out. 2020.

PINE II, B, J; GILMORE, James H. **The Experience Economy**. Harvard Business School Press, Boston, Mass. 1999.

RIGOLON, A. **European Design Types for 21st Century Schools**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, abr. 2010. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/european-design-types-for-21stcentury-schools_5kmh36gpvmbx-en. Acesso em: 18 out. 2020.

ROSENBAUM, M. A gente transforma. 2016. Disponível em: <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/sobre-o-projeto/>. Acesso em 17 jul. 2021.

SCOTT-WEBBER. **In Sync**. Environmental Behavior Research and the Design of Learning Spaces. Michigan: The Society for College and University Planning, 2009.

SHEDROFF, Nathan. Experience Design 1: “manifesto for the creation of experiences. Indianapolis: New Riders Press. 2001.

SKETCHPLANATION. The third teacher. Disponível em: <https://sketchplanations.com/the-third-teacher>. Acesso em: 26 dez. 2023

SWEETMAN, John. The “Third Teacher” and creating inspired learning spaces. October 26, 2017 . Disponível em: <https://cohort21.com/johnsweetman/2017/10/26/the-third-teacher-and-creating-inspired-learning-spaces/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Grupo Ambiente Educação. **Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil**. Brasil, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. T.; ROSCH, E. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. [S.l.]: The MIT Press. 1992.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DpeA Editora, 2001.

VOGT, Kristen. **Can Physical Spaces Inspire Innovation?**. Disponível em: [Http://nextgenlearning.org/blog/can-physical-spaces-inspire-innovation](http://nextgenlearning.org/blog/can-physical-spaces-inspire-innovation). 2014. Acesso em: 02 nov. 2020.

EFEITO DO AGRAVAMENTO DAS MULTAS COMO MEDIDA DE DISSUAÇÃO DA PRÁTICA DE EXPLORAÇÃO FLORESTAL ILEGAL: CASO DO DISTRITO DE GONDOLA, MANICA, MOÇAMBIQUE

JAMISSE, Isabel Fernando Mapapa¹; ALMEIDA, Almeida João; NICASSE², Janeiro Sacataria³.

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-478>

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o agravamento das multas como medida de dissuasão da prática ilegal de exploração dos recursos florestais no distrito de Gondola, Manica, Moçambique. Com uma abordagem mista (quali-quantitativa), procedeu-se à consulta bibliográfica e documental, bem como ao uso das técnicas de observação direta e entrevista semiestruturada para o levantamento dos dados. A sua interpretação foi através do Microsoft Software Excel v.2010. Os resultados mostraram que o agravamento das multas não reduziu a prática ilegal de exploração dos recursos florestais, porém impulsionou a ocorrência massiva de denúncias, retraindo a corrupção e fazendo com que o governo melhorasse a assistência social com a produção de carteiras. Os guardiões dos recursos melhoraram a guarnição, reconhecendo a importância dos recursos florestais.

Palavras-chave: Recursos florestais. Exploração ilegal. Agravamento de multas.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the increase in fines as a measure to dissuade the illegal practice of exploiting forest resources in the district of Gondola, Manica, Mozambique. With a mixed approach (qualitative/quantitative), bibliographical and documental consultation was carried out, as well as the use of direct observation techniques and semi-structured interviews, for data collection. Its interpretation was through Microsoft Excel v.2010 software. The results showed that the increase in fines did not reduce the illegal practice of exploitation of forest resources, however, it boosted the massive occurrence of complaints, retracting corruption and making the government improve social assistance with the production of cards. The guardians of resources improved trimming and recognizing the importance of forest resources.

Keywords: Forest resources. Illegal exploitation. Aggravation of fines.

¹ Mestranda em gestão ambiental, Universidade Rovuma-Extensão do Niassa. E-mail: isabelmapapa@gmail.com

² Mestrando em gestão ambiental, Universidade Rovuma Extensão de Niassa. E-mail: almeidajmucuna@gmail.com

³ Mestrando em gestão ambiental, Universidade Rovuma Extensão de Niassa. E-mail: janeironicasse@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca abordar acerca do efeito do agravamento das multas como medida de dissuasão da prática do crime de exploração ilegal dos recursos florestais ao nível do distrito de Gondola, província de Manica, Moçambique. A província de Manica é um dos pontos do país que possui áreas cobertas por florestas com espécies de importância madeireira. Portanto, devido à existência de espécies de interesse econômico, há relatos da presença de atividades ilegais da exploração destes recursos.

A exploração ilegal da madeira em Moçambique é uma das principais causas da perda de cobertura florestal, como sustentam Aquino *et al.* (2018), e este fato tem ocorrido a cada ano que passa. Segundo Falcão e Noa (2016), a exploração ilegal da madeira é a segunda atividade que contribui para a ocorrência do desmatamento, na ordem de 15%. No entanto, com a exploração ilegal da madeira, várias são as consequências que se tem trazido para o país, uma vez que a madeira contribui para a geração de renda das famílias, usada na construção civil, produção de mobiliário e coparticipa no Produto Interno Bruto – PIB, desenvolvendo o país. Aquino *et al.* (2018) citam um exemplo da contribuição do setor de floresta para o PIB do país em 2011, que chegou a 330 milhões de dólares e empregou 22 mil pessoas. Em relação às comunidades rurais, a lei 10/99 de 7 de julho, no seu artigo 102, garante que as comunidades devem se beneficiar de 20% da taxa de exploração dos recursos florestais, e com a exploração ilegal as comunidades locais perdem o direito de se beneficiarem deste valor.

Como mecanismo de minimizar a prática desta atividade ilegal, o governo de Moçambique sentiu a necessidade de atualizar as multas aplicadas aos infratores, e isso foi feito através do decreto nº 76/2011 de 30 de dezembro, agravando assim os valores antes estabelecidos na lei nº 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999). Perante esta situação, surgiu a seguinte pergunta: em que medida o agravamento das multas influencia na dissuasão da prática do crime ambiental no distrito de Gondola?

Assim, a pesquisa busca fazer análise em dois períodos, antes do agravamento das multas (2009-2010) e depois do agravamento das multas (2021-2022), perfazendo um total de 4 anos. A escolha deste período deve-se ao fato de enquadrar-se em épocas que antecedem e sucedem o ano de agravamento das multas e pelo fato de Moçambique estar preocupado com a extração ilegal dos recursos naturais e o lançamento de diversas estratégias, como a Operação Tronco, para a recuperação destes em benefício das comunidades.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Discussão teórico-conceitual

“No mundo há mais de 800 definições de florestas. A maior parte delas observam os seguintes parâmetros limites: área mínima; de altura mínima de árvore e porcentagem mínima de cobertura da copa” (Falcão; Noa, 2016, p. 14). Em nível da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), o conceito de floresta baseia-se na cobertura da copa das árvores (70%) e na altura (5 metros). No entanto, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO⁴) diz que a floresta corresponde à terra coberta de copa de árvores superior a 10% e área superior a 0,5 hectares, portanto, as árvores devem atingir uma altura mínima correspondente a 5 metros na maturidade *in situ* (FAO, 2000).

Segundo Falcão e Noa (2016), o conceito acima apresentado pela FAO inclui plantações usadas para produção de fibras ou fins de proteção, áreas com bambus e palmas, na medida em que os critérios de altura e cobertura sejam observados, caminhos florestais, aceiros e outras faixas de terreno aberto, quebra-ventos, cinturões de proteção e corredores de árvores com área de mais de 0,5 hectares e largura de mais de 20 metros.

No contexto moçambicano, a Lei nº 10/99 de 7 de julho, nº 22 do artigo 1 (Moçambique, 1999), considera floresta como sendo “Cobertura vegetal capaz de fornecer madeira ou produtos vegetais, albergar a fauna e exercer um efeito directo ou indirecto sobre o solo, clima ou regime hídrico”. Assim sendo, considera-se como floresta uma área mínima de 1 hectare (ha), com cobertura da copa de cerca de 30% e altura das árvores de mínimo 5 m. Estes parâmetros adotados por Moçambique foram por meio de consenso através de encontros nacionais realizados, como sustentam Falcão e Noa (2016).

As florestas dispõem de vários recursos em que as comunidades se beneficiam para a satisfação das suas necessidades. No entanto, os recursos florestais são vistos como elementos que compõem as florestas úteis ao homem ou que são usados pela humanidade conforme as suas necessidades (Rodrigues, 2013). Os recursos florestais são divididos em dois principais grupos, nomeadamente recursos florestais madeireiros e os não madeireiros. Os recursos florestais madeireiros são designados assim a todos os recursos com característica lenhosa, e os recursos não madeireiros deve-se ao fato de não serem lenhosos, incluindo a fauna.

Portanto, todos os recursos de que as florestas dispõem estão sujeitos a exploração. A exploração florestal a que se refere é toda e qualquer atividade que consiste na retirada dos recursos florestais para a satisfação dos interesses próprios ou coletivos. Segundo nº 18 do

⁴ Food and Agriculture Organization

artigo 1 da lei nº 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999), a exploração florestal é compreendida como:

Um conjunto de medidas e operações ligadas à extracção dos produtos florestais para a satisfação das necessidades humanas, designadamente abate, transporte, serragem de material lenhoso, extracção, secagem, incluindo fabrico de carvão, bem como a actividade de processamento de madeira e quaisquer outras que a evolução técnica venha a indicar como tais, independentemente da sua finalidade.

Em Moçambique, esta atividade é praticada pelas comunidades e os demais agentes econômicos que procuram os produtos para a comercialização. A madeira e o carvão são os principais produtos procurados pelas comunidades, ou seja, são considerados como principal necessidade energética das famílias, com a biomassa representando 80% do consumo total da energia (Aquino *et al.*, 2018). Como forma de garantir a perpetuação destes recursos por mais anos, é necessário que a exploração seja feita de forma racional; no entanto, devido à falta de boa vontade dos exploradores, esta atividade tem sido feita de forma desregrada, contribuindo assim para a degradação das florestas.

1.2 Regime de exploração florestal em Moçambique

A exploração dos recursos florestais em Moçambique é feita sobre três tipos de regime, nomeadamente a realizada através de obtenção de uma licença simples, contrato de concessão florestal e a de consumo próprio. O regime de exploração por licença simples é permitido somente a pessoas singulares ou coletivas nacionais e às comunidades locais que pretendem explorar os recursos florestais para fins comerciais, industriais e energéticos. A lei 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999) preconiza o seguinte:

A cada operador nacional será emitida apenas uma licença simples válida por um ano, até o limite de 500 metros cúbicos, ou equivalente, independentemente das espécies. A cada licença simples corresponderá uma área contígua equivalente ao volume a explorar, de acordo com o Plano de Maneio simplificado, ouvido o Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental.

Chitará (2003) salienta ainda que este tipo de regime deve obedecer ao período defeso anual de 1 de janeiro a 31 de março. Os produtos florestais obtidos através deste regime de exploração não podem ser usados em indústrias de energia de biomassa, como exemplo, padarias, e o licenciamento é autorizado pelo governo provincial no período de 1 de janeiro a 15 de fevereiro de cada ano.

Concessão florestal é considerada como uma área do domínio público delimitada, dada a um operador florestal, através do contrato de concessão florestal, destinada a exploração florestal para o abastecimento da indústria, através de um plano de manejo previamente

aprovado (Moçambique, 2002). No entanto, a Lei nº 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999, p. 2) preconiza o seguinte:

A exploração florestal por contrato de concessão será permitida a qualquer pessoa singular ou colectiva nacional ou estrangeira, bem como às comunidades locais interessadas em explorar os recursos florestais para fins comerciais, industriais ou energéticos, em função da capacidade do operador e de acordo com o Plano de Maneio elaborado observando o Regulamento sobre o Processo de Avaliação do Impacto Ambiental e aprovado pelo sector.

A referida Lei de Floresta e Fauna Bravia (10/99 de 7 de junho) (moçambique, 1999) salienta ainda que os operadores que detêm este regime de exploração florestal devem garantir o processamento dos produtos florestais obtidos nos termos da lei. Permite ainda que possam processar os produtos extraídos pelos operadores sob regime de licença simples através de um acordo entre as ambas partes. Contudo, o contrato de concessão referido na presente Lei está sujeito a um prazo máximo de 50 anos, renovável por iguais períodos a pedido do interessado.

Os regimes de exploração simples, bem como de concessões, são mecanismos adotados pelo governo moçambicano para o controle da exploração florestal. No entanto, os mecanismos para a fiscalização destas atividades são difíceis de serem feitos devido às distâncias envolvidas, a capacidade de recursos humanos, econômicos e materiais disponíveis pela administração serem insuficientes (Chitará, 2003). Outra situação é que os inventários florestais simplificados são raramente feitos, bem como a sua fiscalização pelas entidades competentes, porque o inventário florestal é realizado pelos operadores florestais e a atividade acarreta custos tanto para a realização, assim como a movimentação dos técnicos florestais.

Por fim, o outro regime de exploração que a lei permite é o de consumo próprio, em que é destinada às comunidades locais a retirada destes recursos necessários ao seu consumo em qualquer época do ano e estão isentas de pagamento de taxa de exploração florestal. Assim sendo, os produtos florestais extraídos para consumo próprio das comunidades locais só poderão circular dentro do Posto Administrativo em que a comunidade está inserida (Lei nº 10/99 de 7 de junho) (Moçambique, 1999).

1.3 Situação da exploração ilegal dos recursos florestais

No nível de Moçambique, a exploração ilegal dos recursos florestais, principalmente a da madeira, é um ponto sensível para o setor de Floresta e Fauna Bravia. Segundo o último relatório avançado pelo Ministério de Terra e Ambiente, numa entrevista concebida ao Jornal Opais no dia 20 do mês de março do ano de 2022, revelou-se que o Estado Moçambicano perde anualmente cerca de 200 milhões de dólares devido à exploração ilegal da madeira, valor este

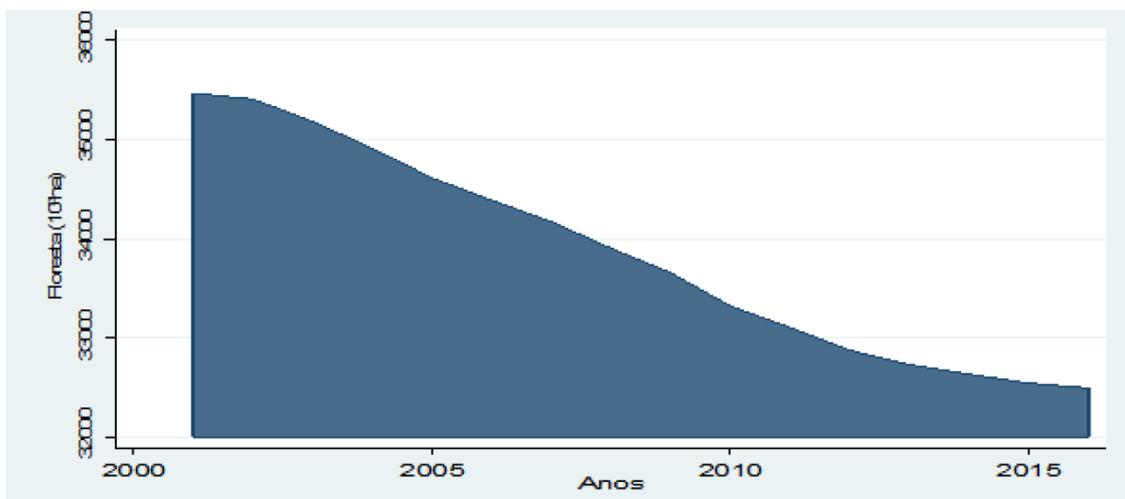
que impulsionaria o desenvolvimento socioeconômico do país, em particular para as zonas rurais.

Segundo o jornalista Romeu da Silva, em uma matéria publicada no dia 17 do mês de fevereiro de 2021 no jornal DW, a exploração da madeira observada ao nível de Moçambique se deve pelo fato de os furtivos terem uma facilidade no seio das comunidades. Este fato é devido ao pagamento tardio dos 20% correspondentes à taxa de exploração dos recursos florestais. Portanto, as comunidades veem mais benefícios colaborando com os exploradores ilegais porque o pagamento do acordo é feito na hora. Segundo o mesmo repórter, um estudo realizado pelo Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil constatou que as comunidades das províncias de Niassa, Nampula e Zambézia, no ano de 2019, não receberam os tais 20%, mas tudo indica que os concessionários fizeram o devido depósito do valor nas contas do Estado. Um outro fato levantado foi de que as comunidades por vezes têm tido problemas com os operadores florestais e, por este motivo, têm colaborado com os exploradores ilegais destes recursos florestais.

A exploração ilegal de recursos florestais constitui ameaça para as florestas em nível mundial, sendo comum em todos os tipos de florestas e em qualquer parte do mundo. No entanto, o ato ilegal da exploração consiste numa prática não prevista na lei e que prejudica o país e o meio ambiente. Segundo Santos, Bampi e Dalfovo (2021), a ilegalidade da exploração florestal é quando os direitos de uso são concebidos de forma fraudulenta através de processos corruptos, ou quando a extração é feita sem autorização do governo ou em áreas protegidas. Contreras-Hermosilla (2002) salienta ainda que esta prática inclui principalmente a extração ilegal dos recursos florestais, a qual afeta outras operações do setor, como o transporte dos produtos florestais, processamento e o comércio.

A exploração ilegal dos recursos florestais tem contribuído significativamente na perda de áreas cobertas por vegetação. De acordo com Mussagy *et al.* (2021), em um estudo realizado no período de 2001 a 2016, constatou-se uma redução de áreas florestais em Moçambique (vide figura 1). No início de 2001, a área florestal era estimada em cerca de 35,5 milhões de hectares, e esta cobertura observada reduziu para 32,5 milhões de hectares no ano de 2016, significando, assim, um desmatamento de 2,973,581.48 hectares de florestas, correspondentes a 9,15% da perda de cobertura florestal.

Gráfico 1 – Situação das áreas florestais em Moçambique (2001-2016)

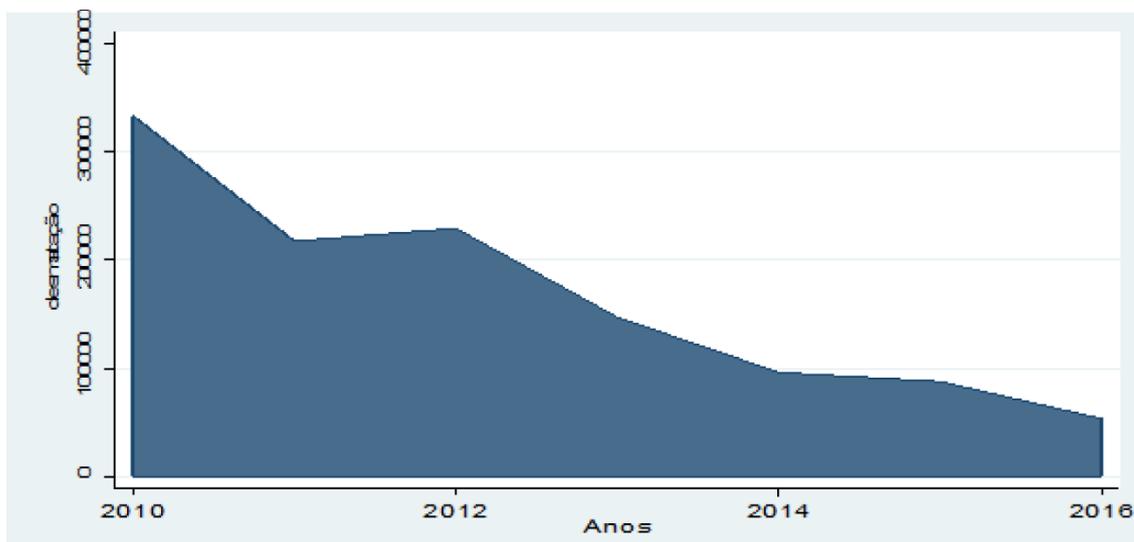


Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento Sustentável (FNDS) citado por Mussagy *et al.* (2021)

Mussagy *et al.* (2021) defendem que a redução das florestas teve como ano-pico 2010, quando foram perdidos 333.504 ha da cobertura florestal comparativamente ao ano de 2013, com 147.034 ha de perda (vide gráfico 2).

Portanto, a partir do gráfico 2, é visível observar que os anos de 2015 e 2016 apresentaram as menores áreas desflorestadas, com 87.507 ha e 53.158 ha, respectivamente.

Gráfico 2- Redução de desmatamento em Moçambique



Fonte: FNDS citado por Mussagy *et al.* (2021)

Como se pode observar, a exploração ilegal dos recursos florestais tem gerado um enorme prejuízo para o país. Esta informação é sustentada pelo Portal do Governo de Moçambique (Moçambique, 2017), o qual faz menção a uma das estratégias do governo para a

recuperação da madeira e do dinheiro perdido. Trata-se do lançamento da operação “TRONCO” em 6 províncias (Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica e Sofala), com objetivo de reaver mais de 700.000 m³ de madeira extraída ilegalmente, avaliada em vinte mil milhões de meticais, lesando o Estado e impactando negativamente na economia do país.

Santos, Bampi e Dalfovo (2021) sustentam ainda que a prática ilegal da madeira ocorre no processo de transporte e processamento, em que a transformação viola as leis e a fiscalização que é imposta, assim como na aplicação dos impostos e tributos.

Segundo Rhodes, Allen e Callahan (2006), este tipo de ato é resultante por vezes da ausência de uma forte aplicação nacional. A aplicação das leis florestais e outros dispositivos reguladores recai sobre as unidades locais do governo, onde a pequena corrupção substitui a grande corrupção. Os autores salientam ainda que os criminosos, em parte, são funcionários do governo que facilitam a corrupção e, normalmente, madeireiros, serralheiros e transportadores locais que estão dispostos a pagar subornos como custo para fazer negócios.

O governo moçambicano, por meio dos seus legisladores, criou instrumentos que possibilitam a gestão racional dos recursos florestais e faunísticos, nomeadamente a Lei nº 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999) e o respectivo regulamento aprovado pelo decreto nº 12/2002 de 6 de junho (Moçambique, 2002). Na tentativa de pôr termo à exploração ilegal dos recursos florestais, foi definido um conjunto de ações que, quando praticadas, violam a lei em vigor. Também foram atribuídas multas a serem pagas pela transgressão da legislação florestal e faunística que está prevista no artigo número 1 do regulamento da Lei de Floresta e Fauna Bravia. É importante salientar que os valores estabelecidos no regulamento de floresta e fauna bravia foram antes da atualização da moeda nacional para a Nova Família. Após a introdução ou atualização da moeda, foi necessário dividir o valor anterior por 1.000 unidades, retirando assim 3 unidades da moeda antiga (Moçambique, 2015).

No entanto, em 2011, através do decreto nº 76/2011 de 20 de dezembro (Moçambique, 2011), houve a atualização das multas, impostas anteriormente pelo regulamento da Lei de Floresta e Fauna Bravia, agravando assim a situação dos infratores (vide tabela 2). Através da tabela 1, é possível observar que a multa máxima antes do agravamento rondava em torno de 30.000,00MT, e depois da atualização o valor máximo é de 1.000.000,00MT acrescido de taxas da quantidade de produtos florestais, retirados assim como agravantes de acordo com a situação, complicando assim a situação das multas aplicadas aos infratores que exploram os recursos florestais sem obediência às normas legais.

Tabela 1 – Infrações e multas aplicadas na exploração ilegal dos recursos florestais

Infracções	Multas actuais	Multas anteriores
Exploração florestal e faunística sem licença	500.000,00MT	30.000,00 MT
Exploração ou processamento florestal em desacordo com as condições estabelecidas	150.000,00MT	15. 000, 00MT
Exploração florestal fora do local definido na licença	500.000,00MT	
Exploração florestal ou faunística de espécies diferentes das definidas na licença		
	500.000,00MT	
Exploração florestal no período de defeso geral ou especial		30.000,00 MT
Exploração florestal de espécies protegidas		10.000,00 MT
Tentativa de exploração ou exportação de produtos florestais em desacordo com as condições estabelecidas por lei	500.000,00MT	
Tentativa de exploração ou exportação de produtos florestais ou faunísticos sem autorização do sector de tutela	1.000.000,00MT	
Armazenamento e comercialização do produto florestal e faunístico sem a devida autorização	100.000,00MT	10.000,00 MT
Abandono dos recursos florestais ou faunísticos fora das excepções legais	500.000,00MT	30.000,00MT
Transporte de produtos florestais sem a respectiva guia de trânsito, guia rasurada ou não correspondente ao produto transportado	20.000,00MT	20.000,00MT
Transporte de produto florestal sem o respectivo mapa de especificação ou não correspondente ao produto transportado	20.000,00MT	
Abate ou transporte de recursos florestais acima de 10% da quantidade constante da licença ou guia de trânsito	100.000,00MT	5.000,00MT
Abate ou transporte de recursos florestais acima de 30% da quantidade constante da licença ou guia de trânsito	130.000,00MT	
Abate ou transporte de recursos florestais acima de 60% da quantidade constante da licença ou guia de trânsito	160.000,00MT	
Abate ou transporte de recursos florestais acima de 100% da quantidade constante da licença ou guia de trânsito	1.000.000,00MT	
Realização de qualquer acto de derruba até 1 hectare sem autorização	100.000,00MT	20.000,00 MT
Realização de qualquer acto de derruba acima de 1 hectare sem autorização	800.000,00MT	20.000,00 MT
Produção de lenha e carvão vegetal sem licença salvo consumo próprio	100.000,00MT	5. 000, 00MT
Falta de livros de registo de movimento de produtos florestais ou livros mal preenchidos	50.000,00MT	5. 000, 00MT

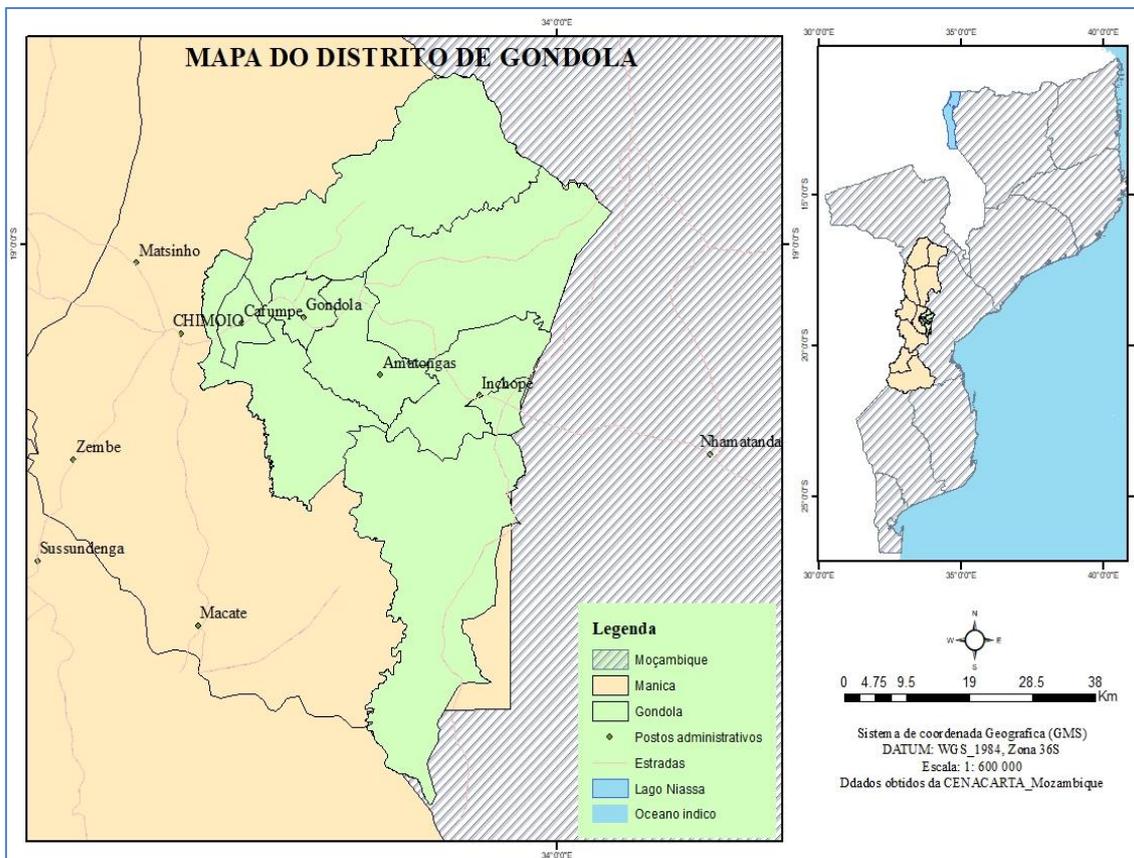
Fonte: Adaptado Autores (2023)

2 METODOLOGIA

2.1 Localização geográfica da área de estudo

O distrito de Gondola encontra-se localizado na província de Manica, através das seguintes coordenadas geográficas, retiradas na vila sede do distrito, Latitude 19° 4'8.54"S e Longitude: 33°37'57.91"E (vide figura 1). O distrito faz limite a norte com as localidades de Barué, Macossa e Província de Sofala (Gorongosa), a sul com as localidades de Sussundenga e Província de Sofala (Chibabava e Búzi), a este com as localidades de Gorongosa e Nhamatanda (Província de Sofala) e a oeste com as localidades de Manica e Sussundenga (Moçambique/MAE, 2005).

Figura 1- Mapa de localização do distrito de Gondola, Moçambique



Fonte: Autores (2023)

2.2 Clima e hidrografia

A precipitação varia entre 1000-1500 mm, tem início em novembro e termina em março. Os meses de abril a outubro são tidos como época de transição, em que a precipitação vai de 40-50 mm. A temperatura média anual é de 22,3 °C (Moçambique, 2014). O distrito é banhado por dois principais rios, o Pungué e o Revué, acompanhados por 4 rios secundários, Mussangadze, Mudzingadzi, Thôa e Muda, havendo também a existência de uma fonte de água mineral situada em Marfoga, localidade de Nhabonda.

2.3 Divisão administrativa

O distrito conta com uma superfície total de 2768 km², é dividido em quatro (4) postos administrativos e tem um total de nove (9) localidades, nomeadamente: Posto Administrativo de Amantongas: Amantonga sede e Nhabonda; Posto Administrativo de Inchope: Doeroi, Inchope-Sede e Muda Serração; Posto Administrativo de Gondola sede: Município de Gondola; e Posto administrativo de Cafumpe: Cafumpe sede e Mudima (Moçambique, 2019).

2.4 População e atividade econômica

Segundo Moçambique (2019), o distrito de Gondola conta com uma população estimada em 425.861 habitantes, onde 51,2% são mulheres e 48,8% são homens, mostrando, assim, a maior participação de mulheres. O distrito tem um potencial agrícola, fazendo com que seja a atividade mais dominante na região. De modo geral, a agricultura praticada pelas famílias é de subsistência em regime de consociação de culturas com variedades locais. As culturas cultivadas são batata-doce, milho, feijões nhemba, mapira, mandioca, e as culturas de rendimento cultivadas, tabaco, citrinos e girassol. As famílias têm praticado a criação de animais, nomeadamente gado bovino, caprino e aves.

2.5 Métodos da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se na abordagem mista (quali-quantitativa) como mecanismos de obter maior exatidão das informações necessárias para responder os objetivos. Segundo Goldenberg (2004, p. 62), a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa constitui vantagem porque:

Permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

Em relação ao objetivo da pesquisa, foi descritiva e explicativa. A escolha destes dois tipos de objetivos da pesquisa deve-se pelo fato de a pesquisa explicativa ser, por um lado, a continuação da descritiva, no entanto, a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (Gerhardt; Silveira, 2009). Assim, o emprego da pesquisa descritiva irá ajudar na descrição de forma detalhada em relação ao que está a ocorrer, permitindo abranger com exatidão as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Ao passo que a pesquisa explicativa vai ajudar a ter, com maior profundidade, o conhecimento da realidade, pois tentará explicar as razões e as relações de causa e efeito do fenômeno em estudo da presente pesquisa (Oliveira, 2011).

2.6 Procedimentos de recolha de dados

Numa primeira fase, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, sendo um mecanismo que os pesquisadores usaram para se familiarizarem ainda mais com o assunto a ser

pesquisado, como sustentam Gerhardt e Silveira (2009). Os principais materiais consultados foram livros, artigos, dissertações, jornais, relatórios e instrumentos legais da floresta e fauna bravia e páginas oficiais do governo moçambicano que abordam acerca da exploração florestal em Moçambique.

Após a realização da pesquisa bibliográfica e documental, prosseguiu-se com a pesquisa de campo como forma de realizar a coleta de dados. Nesta pesquisa privilegiaram-se as técnicas de entrevista e observação da realidade da área de estudo. A entrevista foi realizada aos técnicos e o representante de fiscalização do setor de floresta e fauna bravia do Serviço Distrital de Actividades Económicas (SDAE), e a partir deste meio buscaram-se informações sobre os registros (relatório) das apreensões realizadas antes e depois da atualização das multas e as causas da aplicação devido à exploração ilegal dos produtos florestais.

2.7 Análise de dados

Os dados processados foram feitos mediante a análise de conteúdo das informações colhidas através da entrevista realizada ao setor de floresta e fauna bravia do distrito de Gondola. A análise de conteúdo é considerada como um conjunto de técnicas da análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 1979). Usou-se o *Software Excel V.2010* para auxiliar na análise estatística das informações obtidas nas entrevistas, ajudando, assim, na dedução lógica e justificativas das respostas obtidas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.3 Produtos florestais apreendidos

Os resultados presentes na tabela 1 ilustram que os principais produtos florestais apreendidos nestes dois períodos em análise, antes e depois do agravamento das multas, foram madeira em tora, serrada e carvão vegetal. Portanto, foram apreendidas maiores quantidades de produtos (volume) no período depois do agravamento das multas, em que para a madeira em tora obteve-se um total de 545,04m³, serrada, 1.466,72 m³ e carvão, 13,2 toneladas, quando comparado com o período antes do agravamento das multas, em que se apreendeu 27,23 m³ de madeira em tora, 332,05 m³ de madeira serrada e 6,5 toneladas de carvão vegetal.

A observância de maior volume de madeira e carvão vegetal apreendida no período depois do agravamento das multas deve-se pelo fato de registrar-se maior número de denúncias

efetuadas, permitindo, assim, a recuperação de maior quantidade de produtos florestais. A exploração florestal ilegal é uma atividade efetuada com maior intensidade nas florestas moçambicanas, contribuindo para a redução de áreas florestais. Falcão e Noa (2016) salientam ainda que no período de 2003 a 2013 Moçambique registrou maior índice de desmatamento. No entanto, a exploração da madeira contribui em 8% e da lenha, em 7%. Como pode-se observar na presente pesquisa, a madeira foi o produto mais explorado nos dois períodos em análise, isto é, antes e depois do agravamento das multas. Portanto, os dados revelam a necessidade de haver maior fiscalização dos recursos florestais, e um dos mecanismos seria a consolidação dos laços entre o Estado, as comunidades locais, o setor privado e as ONGs na proteção e conservação dos recursos florestais.

Um outro aspecto observado é que, depois do agravamento das multas, o número de espécies apreendidas aumentou tanto para a madeira em tora quanto serrada. Todas as espécies exploradas pertencem à categoria da 1ª classe, sendo consideradas o segundo grupo de espécies com um valor econômico elevado para o país (vide tabela 1). A preferência de explorar-se este tipo de espécie deve-se pelo fato de serem espécies apropriadas para o fabrico de diversos bens e serviços e porque são espécies procuradas no mercado internacional.

Tabela 2- Espécies madeireiras apreendidas antes e depois do agravamento

MADEIRA EM TORA					
Período	Ano	Nome científico	Nome comercial	Classe	Volume (m3)
Antes do agravamento das multas	2009	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	2.81
	2010	<i>Afzeliaquanzensis</i>	Chamfuta	1ª	24.2
	Total				27.23
Depois do agravamento das multas	2021	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	163.75
	2022				381.29
	Total				545.04
MADEIRA SERRADA					
Período	Ano	Nome científico	Nome comercial	Classe	Volume (m3)
Antes do agravamento das multas	2009	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	138.79
	2010	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	193.26
	Total				332,05
Depois do agravamento das multas	2021	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	528.44
	2022	<i>Pterocarpus angolensis</i>	Umbila	1ª	938.28
	Total				1,466.72

CARVÃO VEGETAL					
		Espécie	Classe	Sacos	Volume (tonelada)
Antes do agravamento das multas	2009		4 ^a	75	3.75
	2010		4 ^a	55	2.75
	Total		4 ^a	130	6.5
Depois do agravamento das multas	2021		4 ^a	264	13.2
	2022			0	0
	Total			264	13.2

Fonte: Autores (2023)

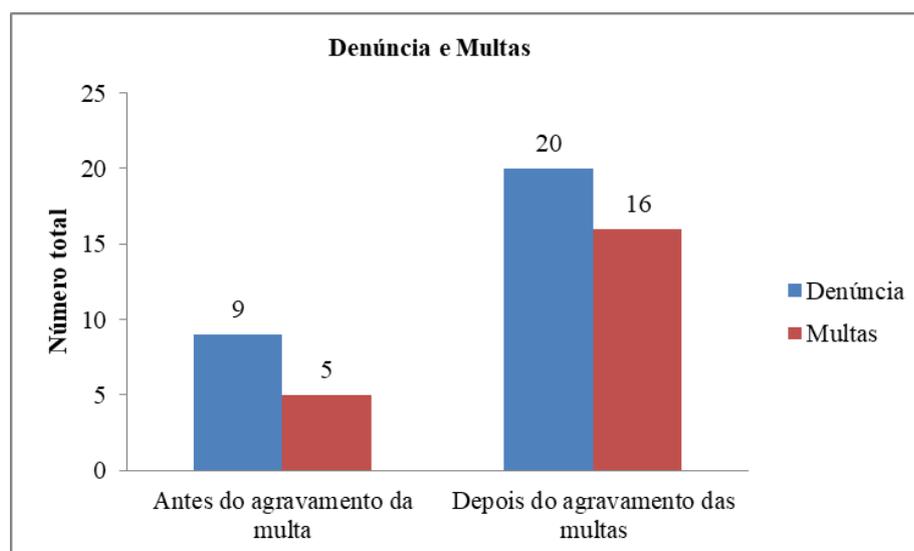
3.4 Caracterização das multas aplicadas aos produtos florestais apreendidos

Com base nos dados das denúncias efetuadas e multas aplicadas, quando comparados os períodos que antecederam e sucederam o agravamento das multas, foi visível o incremento. No que concerne a denúncias, registrou-se um recrudescimento de 9 para 20 nos dois períodos em análise, que culminou com a aplicação de 5 e 16 multas aos infratores da Lei de Floresta e Fauna Bravia.

Das cinco (5) multas aplicadas no período antes do agravamento, três (3) eram referentes a corte em locais não autorizados e duas (2) pela violação da época de corte, considerado como período defeso estabelecido na lei 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999), ou seja, nesta época, que varia de 1 de janeiro a 31 de março, é proibida a prática de qualquer atividade de exploração porque as espécies florestais e faunísticas encontram-se em reprodução. Enquanto para o período depois do agravamento das multas, 10 multas foram pela exploração ou processamento florestal em desacordo com as condições legalmente estabelecidas; 3 por transporte de recursos florestais acima de 30% da quantidade constante da licença ou guia de trânsito; 1 por transporte de produtos florestais sem a respectiva guia de trânsito e 2 devido à apresentação de guia rasurada ou não correspondente ao produto de transporte e de exploração florestal sem a devida licença.

As denúncias foram efetuadas por membros das comunidades devido ao trabalho conjunto que tem sido feito entre as comunidades e as autoridades governamentais do setor de floresta e fauna bravia do distrito de Gondola.

Gráfico 3 - Denúncias pela exploração ilegal dos recursos florestais



Fonte: Autores (2023)

Das apreensões realizadas, foram impostos valores a serem pagos de acordo com o tipo de infração patente na lei nº 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999) e no decreto nº 76/2011 de 20 de dezembro (Moçambique, 2011). No período antes do agravamento da multa (2009-2010), arrecadou-se um total de 135.065,2 Mt, e para o período de 2021-2022, depois do agravamento da multa, obteve-se um total de 6,002,800.00 Mt (vide tabela 2).

Deste valor arrecadado, nos dois períodos em análise, 50% foi destinado ao Fundo de Desenvolvimento Agrário (FDA), 50% para os principais intervenientes do processo de apreensão dos produtos florestais, e deste valor foi extraído 6% para o consumo interno, ou seja, usado para material de escritório, higiene e alimentação dos intervenientes, que no processo de apreensão por vezes devem permanecer dois (2) a três (3) dias no local onde decorreu a infração devido à má fé dos infratores na entrega voluntária dos objetos utilizados no crime.

O valor resultante da apreensão que é destinado aos intervenientes diretos e indiretos é repartido por igual. Esta forma de proceder está em conformidade com o disposto nº 1 do artigo 112 do Regulamento de Floresta e Fauna Bravia aprovado pelo decreto 12/2002 de 6 de junho (Moçambique, 2002), que diz o seguinte:

Cinquenta por cento (50%) dos valores provenientes das multas por transgressão à Legislação florestal e faunística, destinam-se aos Fiscais de Florestas e Fauna Bravia e aos agentes comunitários, que tiverem participado no levantamento do processo de transgressão respectivo, bem como as comunidades locais ou a qualquer cidadão que tiver denunciado a infracção (Moçambique, 2002, p. 19).

De um modo geral, foi visível que o número de denúncias nos anos 2009 e 2010, antes do agravamento das multas, era menor devido ao baixo incentivo recebido, propiciando práticas

de corrupção. Só para citar um exemplo, o Regulamento de Floresta e Fauna Bravia, no anexo I, preconiza a multa de 500,000,00 Mt para quem faz a exploração sem licença, acrescida a taxa do valor da madeira apreendida. No entanto, no ano de 2013, para este tipo de infração foi imposta uma multa de 625.0000 Mt, envolvendo diretamente 4 pessoas, e cada interveniente recebeu por igual valor 78.125,00 Mt. Este valor motiva quando comparado às multas praticadas antes do agravamento, quando era cobrado o valor de 31,850,00 Mt, cabendo 3.984,00 Mt para cada interveniente dos 4, fazendo com que o infrator pudesse subornar os intervenientes do processo de fiscalização com valor superior ao que iria receber no Serviço Distrital de Actividade Económica (SDAE).

Olhando nesta perspectiva, o agravamento da multa foi positivo porque incentivou a prática de denúncia e aumentou o número de apreensões, fazendo com que o governo moçambicano recuperasse parte dos valores referentes à exploração dos recursos florestais. Mais uma vez, os resultados mostraram que os recursos florestais têm uma enorme importância para o país e as comunidades (Aquino *et al.*, 2018). Uma vez explorados os recursos de forma ilegal, o setor de floresta pouco contribuirá para o PIB do país, as comunidades não se beneficiarão dos valores que os recursos florestais oferecem e o meio ambiente deixa de ser um lugar favorável para se viver.

Tabela 3- Distribuição do valor das multas aplicadas à exploração ilegal dos recursos florestais

	Anos			
	2009	2010	2021	2022
Valor total (Mt)	31.762,80	103.302,4	2.411.800,00	3,581,000.00
50% FDA	15.881,40	51.651,20	1.205.900,00	1.790.500,00
50% Intervenientes	15.881.40	51.651,20	1.205.900,00	1.790.000,00
6% Consumíveis	952,88	3.099,07	72.354,00	107,430.00

O valor consumível é obtido do total do valor dos intervenientes (valor total do interveniente * 6% consumível).

Fonte: Autores (2023)

3.5 Destino dos produtos apreendidos

Os produtos florestais apreendidos devido à prática de exploração ilegal revertem a favor do Estado, portanto cabe ao Estado decidir o destino final destes produtos. Ao nível do distrito de Gondola, os produtos apreendidos no período em análise (2009-2010 e 2021-2022) tiveram o seguinte destino: i) madeira usada para produção de carteiras escolares, a partir de um concurso público ganho pela Carpintaria e Estofaria Soalpo Lda. e ii) carvão entregue a instituições sócias, bem como venda ao público.

Para a produção de carteiras escolares, foram disponibilizadas as seguintes quantidades de madeira: 53,92 m³ (tora) e 180,14 m³ (serrada); e o carvão vegetal, comercializado em sacos

de 50kg, num total de 11,50 toneladas e o remanescente destinado ao hospital distrital (4,5 toneladas) e penitenciária (3,7 toneladas).

Em nível província, através da Direcção Provincial de Agricultura, foi levada uma quantidade de 518.95 m³ (madeira em tora) para produção de carteiras em benefício das escolas da província de Manica. Também se vendeu em hasta pública um total de 1.428,688 m³ de madeira serrada da espécie Umbila, como forma de angariar recursos económicos para o setor, e o remanescente de 189,45 m³ devolvido aos proprietários depois de sanadas as irregularidades previstas na lei. A forma de proceder em relação ao destino dos produtos florestais e bens apreendidos pelo setor de Floresta e Fauna Bravia está de acordo com o estabelecido na lei 10/99 de 7 de julho (Moçambique, 1999). Assim sendo, a lei diz que os produtos, objetos e instrumentos apreendidos e declarados perdidos a favor do Estado, ao abrigo da presente lei, têm o seguinte destino:

- Alienação em hasta pública dos produtos, salvo as excepções previstas na presente Lei;
- Doação dos produtos perecíveis a instituições sociais e organizações sem fins lucrativos, após a sua discriminação detalhada em auto de apreensão;
- Reencaminhamento dos exemplares vivos de flora e fauna bravia à sua zona de origem, ou às zonas de protecção mais próxima e;
- Devolução dos instrumentos ao infractor primário, desde que não sejam proibidos, após o pagamento da respectiva multa e cumprimento das outras sanções ou obrigações legais (Moçambique, 1999, p. 28-29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa feita sobre o agravamento das multas como medida de dissuasão à prática da exploração ilegal dos recursos florestais no distrito de Gondola constatou que houve maior apreensão de produtos florestais depois do agravamento das multas, e este fato deve-se ao maior número de denúncias efetuadas neste período, o que contribui também para maior aplicação de multas. Contudo, o agravamento da multa não retraiu a prática deste crime, mas impulsionou a ocorrência de denúncias massivas, retraindo a corrupção e fazendo com que o governo melhorasse a assistência social com a produção de carteiras, e os guardiões dos recursos melhoraram a guarnição destes porque entenderam a importância económica, social, cultural, medicinal e até mesmo ambiental que os recursos florestais oferecem.

Diante desta situação, propõe-se ao governo que intensifique o processo de benefícios que as comunidades têm em relação à exploração dos recursos florestais e deem o poder às mesmas na gestão dos recursos florestais, assim as comunidades irão se sentir donas dos recursos florestais e ajudarão na fiscalização destes recursos. Um outro aspecto é referente à divulgação das leis nas comunidades; com esta prática as comunidades terão o conhecimento dos deveres e direitos sobre os recursos florestais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, André; LIM, Celine; KAECHER, Karin & TAQUIDIR, Muino. **Notas sobre as florestas em Moçambique**. Moçambique: Grupo Banco Mundial, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Universitaires de França, 1979.

CHITARÁ, Sérgio. **Instrumentos para a Promoção do Investimento Privado na Indústria Florestal Moçambicana**. Maputo: Direcção Nacional de Florestas e Fauna Bravia, 2003.

CONTRERAS-HERMOSILLA, Arnoldo. **Law Compliance in the Forestry Sector: Uma visão geral**. U.S.A: World Bank Institute, 2002.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. **FRA 2000**: on definitions of forest and forest change. Rome, 2000. Disponível em: <https://www.fao.org/3/ad665e/ad665e00.htm#TopOfPage>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FALCÃO, Mário Paulo; NOA, Micas. **Definição de Florestas, Desmatamento e Degradação Florestal no âmbito do REDD+**. Maputo: Biofund, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2004.

MOÇAMBIQUE. BR - Boletim da República. **Decreto nº76/2011 de 30 de dezembro**. Actualiza os valores das multas previstas no artigo 41 da Lei nº10/99, de 7 de julho. Estabelece os princípios e normas básicos sobre a protecção, conservação sustentável dos recursos florestais e faunísticos. Maputo: Boletim da República, 2011

MOÇAMBIQUE. BR - Boletim da República. **Decreto Nº 12/ 2002 de 6 de junho. Aprova o regulamento da Lei nº 10/99, de 7 de julho, Lei de Florestas e Fauna Bravia**. Maputo: Boletim da República, 2002.

MOÇAMBIQUE. Exploração ilegal de madeira lesa Moçambique em 200 milhões de dólares ano. **Portal do Governo**, 2017. Disponível em <http://portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 10 jul. 2023

MOÇAMBIQUE. INE - Instituto Nacional de Estatística. **Estatística do Distrito de Gondola**. Maputo: INE, 2019. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz> Acesso aos 06 mai. 2023

MOÇAMBIQUE. MAE - Ministério de Administração Estatal. **Perfil do distrito de Gondola - Província de Manica**. Maputo: MAE, 2012.

MOÇAMBIQUE. MAE - Ministério de Administração Estatal. **Estatísticas e Perfil do Distrito de Gondola - Província de Manica**. Maputo: MAE, 2005. Disponível em <https://www.portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 05. mai. 2023.

MOÇAMBIQUE. Metical Nova Família. **Portal do Governo de Moçambique**. 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Cidadao/Informacao/Economia-e-Investimentos/Metical-Nova-Familia>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MOÇAMBIQUE, República de. **Lei de Floresta e Fauna Bravia n. 10/99 de 7 de julho**. Maputo/Moçambique: Boletim da República, 1999.

MOÇAMBIQUE, República de. **Inventário Florestal Nacional. Ministério da terra, ambiente e desenvolvimento rural**. Maputo: DNF, 2018.

MOÇAMBIQUE, República de. **Perfil do distrito de Gondola, província de Manica**, Maputo: MAE, 2014.

MUSSAGY, Ibraimo Hassane; CHANDAMELA, João Mosca Mélica & RIBEIRO, Natasha. **Os determinantes do desmatamento em Moçambique: uma abordagem econométrica para o período de 2000-2016**. Maputo: OMR. 2021

OLIVEIRA, Maxwel Ferreira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão-GO: UFG, 2011.

O PAÍS. Exploração ilegal de madeira lesa o Estado em cerca de USD 200 milhões anuais. 20 mar. 2022. Disponível em: <https://opais.co.mz/exploracao-ilegal-de-madeira-lesa-o-estado-em-cerca-de-usd-200-milhoes-anuais/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

RHODES, William M.; ALLEN, Elizabeth P.; CALLAHAN, Myfanwy. **Illegal Logging: A Market-Based Analysis of Trafficking in Illegal Timber**. Washington/U.S: Department of Justice, 2006.

RODRIGUES, Aurélio Lourenço. **Gestão de Florestas**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2013.

ROSANDER, Mikaela Nilsson. **Illegal logging: Current Issues and opportunities for Sida/SENSA engagement in Southeast Asia**. Bangkok, Tailândia: RECOFTC & Sida, 2008.

SANTOS, Alessandra Maria Filippin dos Passos; BAMPI, Aumeri Carlos; DALFOVO, Wylmor Constantino Tives. Problemáticas ambientais em Mato Grosso: Desmatamento e exploração madeireira ilegal. **Ciência Geográfica - Bauru - XXV**, Mato Grosso, v. 25, n.2, p. 719-135. jan./dez. 2021.

SILVA, Romeu da. Comunidades preferem madeireiros ilegais que pagam na hora. **DW [online]**, 17 fev. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-comunidades-preferem-madeireiros-ilegais-que-d%C3%A3o-dinheiro-vivo/a-56600174>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PIBID – INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DA PAZ¹

PRUDENCIANO, Gleise Cristina²; BRITO, Joana Ferreira de³; CARDINALI, Mayra Bianca Dias⁴; FERREIRA, Sulamita Barreto Boy⁵.

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-487>

RESUMO

Este relato é resultado do trabalho que está sendo desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Centro Universitário UNIFAAT e duas escolas públicas municipais de Atibaia. De abordagem qualitativa, foram destacadas duas ações em que a professora supervisora e as discentes bolsistas do PIBID desenvolveram com o Projeto da Cultura da Paz. Os resultados do projeto apareceram nas pequenas mudanças de atitudes e na resolução dos conflitos habituais entre os alunos. Em relação ao PIBID, considera-se que o programa tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensinar a imersão em diversas atividades de aprendizagem à docência e a iniciação à pesquisa.

Palavras-chave: Cultura da paz. Formação de professores. PIBID.

ABSTRACT

This report is the result of the work being developed through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), in partnership with the University Center - UNIFAAT and two municipal public schools in Atibaia. Using a qualitative approach, two actions were highlighted in which the supervising teacher and the PIBID scholarship students developed with the Culture of Peace Project. The results of the project showed small changes in attitudes and the resolution of common conflicts between students. Concerning PIBID, it is considered that the program has contributed significantly to the trainees' teaching-learning by providing an immersion in various teaching activities and an introduction to research.

Key words: Culture of peace. Teacher training. PIBID.

¹ Este Trabalho foi apresentado no VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores de 2023. Organizado pela UNESP.

² Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP/SP; Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT; Coordenadora Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Docente na área de Inclusão escolar, atua na sala de recursos - Atendimento Educacional Especializado – AEE na Prefeitura da Estância de ATIBAIA. E-mail: gcp.100@gmail.com.

³ Licenciada em Pedagogia e Docente na Prefeitura da Estância de ATIBAIA; Professora Supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: joanabritochina@hotmail.com.

⁴ Estudante do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT; Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: myradias185@gmail.com.

⁵ Estudante do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT; Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: sulamita.bb@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada por Anísio Teixeira em 1951, é reconhecida no país e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Em 2007, foi reformulada a lei que a instituiu, tendo recebido a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2013).

Desta forma, investe concretamente em um conjunto de programas que englobam formação inicial e continuada, extensão, pesquisa e divulgação científica e acadêmica. Todos os programas têm em comum o respeito ao protagonismo do professor na construção de um sistema educacional caracterizado pela excelência e equidade, da educação infantil à pós-graduação (Brasil, 2013).

A preocupação com excelência é calcada pela certeza de que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que está vinculado à Capes, vai ao encontro dessa preocupação. Teve o seu início em 2009, contando com 43 instituições federais de ensino superior (Deimling; Reali, 2021).

Em 2014, o PIBID alcançou 284 instituições formadoras públicas e privadas. No início somente as instituições públicas participavam do programa, no entanto, a partir do edital de 2013, este programa foi estendido às instituições particulares que tiveram a oportunidade de enviar projetos para serem analisados (Deimling; Reali, 2021).

Em todo o Brasil foram selecionadas 19 instituições, e o Centro Universitário UNIFAAT foi uma das contempladas, ou seja, das 284 instituições, somente 19 eram as que tinham fins lucrativos – pouco mais de 6,6% das instituições –. Desde lá, já são 10 anos de participação nesse projeto tão importante devido ao fomento que existe nas ações compartilhadas entre o centro universitário, licenciandos, professores supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo (Beltrão, 2022).

Atualmente a UNIFAAT tem como objetivo neste projeto estimular a iniciação à docência de futuros professores, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, no âmbito da educação básica das redes públicas municipais, intensificando aproximações entre o ensino superior e a escola básica, a fim de possibilitar a construção de trabalhos em parceria entre os professores das escolas públicas e os estudantes bolsistas que serão futuros docentes. No passado, além da Pedagogia, outros cursos de licenciatura, como Letras, Artes Visuais e Matemática, participaram do PIBID.

A proposta da UNIFAAT, assim como outras instituições que participam do programa, reconhece a importância de potencializar os espaços curriculares disciplinares e não disciplinares que integrem os estudantes dos Cursos de Formação de Professores, analisando as características profissionais do “ser professor” em contextos formativos disciplinares e multidisciplinares.

Desta forma, é importante registrar, de diferentes formas, processos e resultados do trabalho dos estudantes em formação inicial. Criar canais para trocas de experiências, para interpretação crítica dos acontecimentos e para a imaginação de outras perspectivas para a educação básica e para o papel da UNIFAAT na formação de professores em cooperação com a educação pública (Felício, 2013).

Assim, valorizar o aluno da escola de educação básica parceira, procurando trazer para o âmbito escolar situações motivadoras em nível real e local, tais como problemas socioambientais, políticos, uso consciente dos recursos, participação nas decisões políticas de interesse local e global, a diversidade cultural, a mídia, as artes, a ciência, os aparatos de dominação cultural, políticos e ideológicos, dentre outras temáticas que possam direcionar trabalhos didáticos que levantem tanto aspectos teóricos quanto a relação dos conteúdos em contextos de impacto social, visando à promoção humana e social (Brasil, 2018; Deimling; Reali, 2021; Felício, 2013).

1 CULTURA DA PAZ

Um dos projetos temáticos praticados pelo PIBID da UNIFAAT, atualmente, é voltado para a “cultura de paz”, que considera a educação para a paz uma jornada criativa e essencial para a convivência humana e que perpassa a ideia dos modelos de ensino moldados a partir da transmissão de conhecimentos (Diskin; Roizman, 2008).

Vivemos hoje, mais do que antes, sob a influência das mídias e de uma cultura que promove os valores e qualifica estes por meio da competitividade, do consumo e para o sucesso a qualquer custo. Em meio a esta inversão de princípios presentes na sociedade, que valoriza demasiadamente o ter em detrimento do ser, temos hoje como consequências a intensificação de problemas sociais e ecológicos profundos (Diskin; Roizman, 2008).

Estes problemas refletem no dia a dia das pessoas, na convivência entre a família e na comunidade, e acabam gerando conflitos que são reproduzidos nas escolas. Desta forma, observa-se, ao longo dos anos, um aumento significativo nos casos de violência entre os alunos, seja ela física, ocasionando as brigas, seja psicológica, que acontece por meio de xingamentos

e ofensas pessoais. Tais ocorrências atingem a convivência entre todos na escola, afetando inclusive a relação dos alunos menores, dentro da sala de aula e fora da escola.

Conforme N. Odalia (2004 *apud* Couto e Monteiro, 2021, p. 3):

[...] nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas.

No momento atual é importante reconhecer que as abordagens mecanicistas de educação têm falhado em resolver questões humanitárias, desta forma, é urgente que ocorra uma mudança cultural que traga para o convívio social o respeito, a empatia e a aceitação da diversidade (Diskin; Roizman, 2008).

Levando em consideração todos estes aspectos vivenciados no atual momento da sociedade, torna-se cada vez mais urgente uma educação que estabeleça uma cultura da paz. Este é um processo fundamental que deve abranger todas as idades e esferas da vida, não se limitando apenas às escolas, mas também que permeie os meios de comunicação, relações pessoais e instituições. Ressalta-se que a educação é um processo cultural que necessita estar presente em todas as interações humanas, influenciando ideais, valores e percepções (UNESCO, 1999).

Educar para a paz requer a criação de ambientes acolhedores que promovam a comunhão de afetos e significados. Isso envolve a incorporação de humor e a busca pelo prazer de aprender. A educação deve superar a ênfase tradicional na inteligência e abrir espaços para a expressão emocional de todos os envolvidos, principalmente dos alunos que muitas vezes vivenciam situações contrárias à boa convivência em seus ambientes familiares ou no entorno de suas comunidades (Diskin; Roizman, 2008).

Para promoção de atitudes inovadoras, é necessário romper com os padrões e ensinar a criatividade. Além disso, é crucial reconhecer e combater preconceitos, promover a convivência na diversidade. Em um mundo carente de amor e conexão, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma cultura de paz (Diskin; Roizman, 2008).

A influência da cultura atual e a necessidade de mudanças em direção à paz são destacadas para que aconteça em todos os âmbitos uma Educação para Paz. Este deve ser um processo contínuo que permeia todas as idades e esferas da vida. Destaca a importância de transformar sistemas de pensamento e ensino. Em resumo, enfoca a educação como uma jornada de transformação cultural e pessoal para promover a paz.

Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, para o convívio respeitoso entre as pessoas diversas em suas cores, etnias, gêneros, orientação sexual, idades, condições socioeconômicas e religiosidade. Portanto, é capaz de contribuir para a garantia dos direitos humanos, no sentido de evitar as manifestações da violência e fomentar a construção da cultura de paz (Vilarinho, 2013).

O espaço escolar deve articular ações e atividades relacionadas à formação de pessoas de bem, com respeito, dignidade ao próximo, que pensem e ajam de forma pacificadora, ou seja, cidadãos conscientes em melhorar a vida, os ambientes em que vivem, pois, segundo Moran (2005, *apud* Vilarinho, 2013, p. 12), a função social da escola é “organizar os processos de aprendizagem dos alunos de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar a nossa sociedade”.

Lembrando sempre que os conflitos no ambiente escolar não são obstáculos para a paz e devem ser resolvidos com diálogo e de forma pacífica, pois, do contrário, sua resposta pode torná-los negativos e/ou destrutivos, razão pela qual suas formas de resolução ou mediação tornam-se foco de atenção e intervenção (Guimarães, 2003 *apud* Vilarinho, 2013). A violência decorre, em grande parte das vezes, da não mediação das contendas ou da sua resolução de forma inadequada.

Nesse caminho, a escola deve ampliar o diálogo, o exercício da escuta e o protagonismo estudantil, com intuito de que cada um se comprometa com sua atuação, sendo parte de um processo coletivo para o alcance de uma cultura de paz. É importante se atentar que “em um diálogo não há a tentativa de fazer prevalecer um ponto de vista particular, mas a de ampliar a compreensão de todos os envolvidos” (Bohn, 2008, p. 27).

Desta forma, a busca pela paz depende de que cada pessoa seja um construtor dela em qualquer ambiente: na escola, na família, na igreja, na sociedade, enfim, a paz será realidade quando os valores conduzirem atitudes, falas e decisões que visem a proporcionar mudanças na busca por uma vida melhor, uma vida de paz com todos. Segundo a ONU (1999), em sua “Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz”, em seu artigo 1º:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos.

Levando estes aspectos como premissa, o objetivo do projeto Cultura da Paz é o de conscientizar o aluno sobre a importância do “bem viver”, priorizando a formação de valores e a ética, despertando o potencial de humanização de forma responsável e crítica. Promover nos

alunos o sentimento tão necessário e humano de pertença, percebendo a escola como um espaço de referência e segurança, fomentando o respeito e laços afetuosos entre os membros que fazem parte da comunidade escolar no geral (COUTO; MONTEIRO, 2021).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é caracterizado como um estudo de caso, pois aponta dados contextualizados e registra a realidade vivida pelos sujeitos do processo, por meio de relatos de experiências, diários de bordo, relatórios das alunas bolsistas e registros fotográficos (LUDKE e ANDRÉ, 1986), relatados pelas autoras (professora da escola-campo e alunas bolsistas) e pela professora do Centro Universitário UNIFAAT, coordenadora voluntária do programa, professora da rede municipal da Estância de Atibaia, supervisora do programa e do projeto, e duas alunas do curso de pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2.1 Contexto de Realização

Para ingresso no PIBID em outubro de 2022, a UNIFAAT selecionou 24 discentes para integrar este programa como alunos bolsistas. Em parceria com a Secretaria de Educação da Estância de Atibaia, foram escolhidas duas escolas que serão designadas neste relato como escola X e escola Y, que ficam localizadas em bairros periféricos do município.

Sobre a Escola Y, trata-se de unidade que oferece ensino fundamental I, funciona em dois períodos (manhã e tarde), conta com 690 alunos divididos entre 19 turmas do 1º ao 5º ano e 1 sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em seu quadro de professores é composta por professores regentes das salas, uma professora coordenadora, uma professora itinerante de AEE, um professor de educação física e uma professora de artes. A escola conta também, em seu horário regular, com projetos promovidos, sendo que a prefeitura disponibiliza um tablet por aluno, e também ensino de inglês para as turmas de 4ºs e 5ºs anos.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, o município de Atibaia fica a 70 km de distância da cidade de São Paulo, de modo que essa proximidade gera uma certa rotatividade de matrículas e transferências, devido à constante chegada de famílias emigrantes de São Paulo em busca condições melhores de emprego.

Ainda conforme descrito no PPP da escola, a comunidade escolar é afetada pelos fatores das consequências da crise global que interferem na situação brasileira: menores abandonados, pais desempregados, baixa renda, famílias desestruturadas, violência, insegurança dentro e fora de casa etc.

Levando esses dados em consideração, a escola buscou desenvolver dois projetos conectados ao PIBID: *Recomposição de Aprendizagem e Educação para uma Cultura da Paz*.

O foco deste relato de projeto será referente às ações que estão em desenvolvimento sobre a *Educação para uma Cultura da Paz*.

Duas professoras da escola assumiram a supervisão do PIBID, e foi selecionado para esta escola um grupo de 16 alunas bolsistas do PIBID subdividido em dois grupos de 8 alunas bolsistas sob a supervisão de cada professora.

2.2 Procedimentos para realização do projeto

Várias ações foram propostas e estão sendo desenvolvidas desde o início do projeto, são elas: a utilização de músicas suaves que promovem reflexões, momentos de harmonização e relaxamento, promoção de diálogos e reflexões.

Está sendo utilizado um diário de ocorrências de conflitos das turmas, onde são mantidos os registros do dia: motivo, envolvidos e solução pacificadora. Estes registros são utilizados nas assembleias promovidas para elaboração e revisão de regras, assim como revisá-las com diálogos e reflexões durante o percurso.

São promovidas rodas de leituras com explicações de conceitos, exemplos, vídeos e vivências sobre questões relacionadas a temas como bullying, racismo, homofobia, xenofobia e quaisquer outros tipos de preconceitos ou intolerâncias, sejam elas sociais, políticas ou religiosas.

Ocorre também o compartilhamento de atitudes concretas na promoção da paz envolvendo os alunos, a família, os vizinhos e a comunidade.

Os horários do recreio são utilizados para estreitar os laços de amizade, diálogo, convívio e respeito. Nesses momentos são propostos jogos (bola), sem intervenção de juiz, onde cada um deve reconhecer os seus erros.

Durante o desenvolvimento são listadas as contribuições práticas que promovem a PAZ, tais como gestos concretos com os colegas, com os professores, com os funcionários e com as pessoas que circulam pela escola. Conforme o tema é trabalhado em cada sala, cartazes são confeccionados e expostos para que todos reflitam sobre as atitudes que promovem a paz.

3 RESULTADOS

Neste relato, são apresentadas duas ações que foram mediadas pelas alunas bolsistas do PIBID, que serão identificadas como: Aluna A (PIBID) e Aluna B (PIBID), supervisionadas pela professora supervisora do PIBID – Professora J.

Atividade 1 – Palavras que levam à paz – e Atividade 2 – Janela da Paz –.

A atividade 1 – “Palavras que levam à paz” – foi realizada pela aluna A (PIBID), junto com a professora da sala do 5º ano. Esta atividade teve como objetivo trabalhar algumas palavras contrárias à paz.

A construção da atividade foi realizada de forma coletiva, as crianças foram compartilhando o significado de cada uma das palavras e conforme falavam eram registradas na lousa.

Foi proposta uma reflexão sobre as atitudes que as pessoas têm umas com as outras, incluindo elas, e por meio de um diálogo aberto foram relatados episódios que configuram diariamente tipos de violências verbal e não verbal.

Os alunos foram levados a compreender, de forma prática, que cada uma dessas palavras não gera um ambiente de paz, seja na escola, em casa, na comunidade em que eles vivem, enfim, na sociedade de que eles fazem parte.

Palavras que levam à paz

Figura 1 – Palavras listadas: Violência verbal e não verbal



Fonte: Autores (2023)

Figura 2 – Cartaz construído pelos alunos



Fonte: Autores (2023)

Algumas palavras listadas por eles:

- Violência não verbal: socar, agredir, enforcar, chutar, olhar com preconceito, passar rasteira e dar tapa na cabeça;
- Violência verbal: xingar, gritar, humilhar, xingar a mãe, chamar alguém de burro, falar palavrão.

A proposta principal dessa atividade foi levar os alunos à reflexão, mas também à ação, ou seja, agirem pela paz. Dessa forma, após esta reflexão de atitudes que geram violências, foram questionados sobre quais atitudes levam à paz. A partir desse contexto, elaboraram um cartaz que trazia palavras de combate à violência e que geram um ambiente de paz.

Conforme relato da Aluna A (PIBID):

Construir esta atividade com os alunos foi algo muito prazeroso. Eles interagiram bastante, trazendo o entendimento deles em cima de cada palavra apresentada, deram exemplos de violência verbal e não verbal sendo dentro do contexto escolar, como fora também. Depois construímos juntos um cartaz com cada palavra que foi apresentada. Pude notar como alguns querem ser aceitos, que precisam parar de ofender o amigo, ter mais empatia etc.

Este cartaz com as palavras que geram um ambiente de paz foi colocado no corredor da escola para que outros alunos pudessem também refletir sobre o que é construir uma cultura de paz e sobre o que não faz parte dessa cultura.

Atividade 2 – A Janela da Paz – A aluna B (PIBID), junto com a professora da sala do 3º ano, retomou o tema da cultura da paz e fez a proposta para cada criança produzir uma janela em que eles pudessem enxergar a paz florescer.

Em um papel sulfite, eles desenharam a janela e em seguida começaram a dinâmica com a tinta. A mão de cada um foi pintada com guache verde e depois carimbada na folha representando o corpo da flor. Cada um produziu uma flor, dando vida ao seu corpo, representaram as pétalas das flores com tinta colorida. Cada um produziu a sua própria vista da janela.

Janela da paz

Figura 3 – Carimbo da mão na janela



Fonte: Autores (2023)

Figura 4 – Visão da janela do florescer



Fonte: Autores, 2023

Enquanto faziam a atividade, os alunos eram levados a refletir sobre como geravam a sua própria paz, e em conjunto todos poderiam torná-la uma realidade na escola. No final eles disseram o que desejavam para o mundo, e cada um escreveu sobre cada pétala palavras que representavam a paz.

Conforme relato da Aluna *B* (PIBID):

Durante esse tempo com eles, durante a semana, podendo conhecer cada um e a realidade em que vivem em sociedade e o seu contexto na escola, procurei inserir aos poucos, juntamente em equipe, cada vez mais ensiná-los que a paz não é apenas uma palavra de três letras sem um significado correto, pois o peso dela está e cresce como uma flor germinada dentro de nós, sendo cuidada e regada todos dias.

Impacto do PIBID para as alunas de Pedagogia – Pibidianas

Aluna *A* (PIBID):

Fazer parte desse projeto, por meio do PIBID, é se permitir ter uma formação de qualidade não apenas no que diz respeito a currículo, mas como sujeito e parte da sociedade, uma vez que como docente me torno também uma agente de transformação do mundo a minha volta. Em suma, concluo que promover paz, seja ela com a não violência ou de outras formas, é parte essencial e fundamental na formação de um docente.

Aluna *B* (PIBID):

Este programa tem me trazido muitos aprendizados, principalmente em como agir diretamente estando inserida dentro da sala de aula com os alunos, vivenciando a verdadeira realidade educacional e os desafios que os professores encontram em sala diariamente. São momentos de acolhimento e de muitas aprendizagens, onde ao mesmo tempo em que ensino, aprendo com eles.

Considerações da Professora *J.* – Supervisora do PIBID

A inserção do PIBID na nossa escola teve um grande enriquecimento para as turmas participantes, as pibidianas trouxeram um olhar carinhoso e dedicado a cada etapa de desenvolvimento do projeto.

Falar sobre cultura de paz com os alunos exigiu delas um aprofundamento do assunto que lhes fora apresentado através de formações com autores que se dedicam a esse tema trazendo ideias e ações para promover a reflexão coletiva e a mudança de pequenos hábitos já tão intrínsecos a nossa ação humana.

As aulas foram preparadas por elas segundo escolha livre de estratégia respeitando o tema proposto, sempre enfatizando a recomposição de habilidades de leitura e escrita que acompanharam cada aula, poemas, contos, músicas, relatos e arte foram trazidos à sala de aula para momentos de partilha e socialização de conceitos pré-concebidos dos alunos e a mediação de novos e verdadeiros significados de atitudes e ações que constroem a paz interna e coletiva de todos nós.

Neste processo de escolha de estratégia e ponto de partida de cada ação, as pibidianas contribuíram com seus conhecimentos acadêmicos unidos ao que já construíram da atuação do docente observado em estágio presencial. Dentro do processo foi respeitada a historicidade dos alunos e as suas individualidades, trazendo a prática da escuta e do protagonismo dos alunos nas rodas de conversa, dinâmicas e produções de escrita realizadas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado apareceu nas pequenas mudanças de atitudes na resolução dos conflitos habituais entre os alunos. A empatia foi sendo observada em momentos em que antes se prevalecia a indiferença. Percebe-se um enriquecimento de vocabulário significativo na fala oral e escrita dos alunos participantes (Diskin; Roizman, 2008).

Para os docentes titulares das turmas participantes, o ganho foi enorme, pois existiu uma aprendizagem e uma aproximação coletiva (docentes e alunos) por meio de trocas efetivas, prazerosas e ricas.

Trazer as estudantes de Pedagogia à realidade atual de sala de aula as prepara de maneira mais objetiva para seu futuro profissional, a dialética da prática x teoria torna o aprendizado mais eficiente e com objetivos e expectativas mais claros a se alcançar dentro das metas de ensino e aprendizagem esperadas em cada etapa do ensino (Brasil, 2018; Deimling; Reali, 2021)

O PIBID se torna assim um projeto quase fundamental na formação do futuro docente, pois o prepara para a realidade escolar atual, no cerne das salas de aula, onde se prepara os alunos para a vida social respeitosa e a prática da cidadania. É nesse momento que as teorias aprendidas se confrontam e é dessa maneira que se constroem os caminhos para a aquisição de metas e níveis de aprendizagem de uma educação integral (Brasil, 2018; Deimling; Reali, 2021; Felício, 2013).

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Maria Eli Puga. **Relatório geral PIBID 2020-2022**. UNIFAAT/CAPES, 2022. Atibaia/SP.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. 3 ed.. São Paulo: Associação Palas Athena, 2008.

BRASIL. Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013. **Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF, 23 jul. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em 8 de out. 2023.

BRASIL. Portaria Gab n. 45, de 12 de março de 2018. **Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 15 mar. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721.

BRASIL. **Capex História e Missão**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. 2013. Acesso em: 7 out. 2023.

COUTO, Lucia Maciel; MONTEIRO, Edenar Souza. Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 16, 4 maio 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco-educacional>. Acesso em: 7 out. 2023.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Natalia Neves Macedo. Possibilidades e desafios do PIBID para o estreitamento da relação entre escola e universidade. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2509–2538, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.14300. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14300>. Acesso em: 7 out. 2023.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. 3 ed. Brasília, DF, UNESCO: Associação Palas Athena, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701006>. Acesso em: 7 out. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz.** Resolução Aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº. 53/243. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 08 de out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Cultura de Paz, da reflexão a ação 2000-2010 Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paze Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo** <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 7 out. 2023.

VILARINHO, Alessandra; CAVANNA, Frederico Alvez. **Material Didático-Pedagógico - Unidade Didática, apresentado para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)** – Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Paraná, 2013. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2023.

REGRA DE PREVISÃO INTERPRETÁVEL PARA O SUCESSO NO TRATAMENTO DA TUBERCULOSE NOS HOSPITAIS DE MOÇAMBIQUE

TETE, Oclídio Francisco¹; MATIACO, Presseguido Bunaia².

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-477>

RESUMO

Buscou-se, neste trabalho, analisar a regra de previsão interpretável para o sucesso no tratamento da tuberculose nos hospitais de Moçambique. Tuberculose é uma das doenças infecciosas transmitidas por meio de gotículas respiratórias, que são liberadas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala. Neste estudo, foram criados dois modelos: regressão logística e árvore de classificação, onde as variáveis hepatite e diarreia foram explicativas nos dois e a variável anorexia foi explicativa na árvore de classificação. Para o modelo de regressão logística, mostrou que o paciente que desenvolve hepatite na tomada de medicamentos a probabilidade de sucesso é reduzida 2.5311 vezes em relação ao paciente que não desenvolve, e ao paciente em que é provocada a diarreia pelos medicamentos a probabilidade de sucesso no tratamento é reduzida quase duas vezes em relação ao paciente em que não é provocada a diarreia.

Palavras-chave: Regra de previsão. Interpretabilidade. Tratamento da tuberculose.

ABSTRACT

In this work, we sought to analyze the interpretable prediction rule for success in the treatment of tuberculosis in hospitals in Mozambique. Tuberculosis is one of the infectious diseases transmitted through respiratory droplets, which are released when an infected person coughs, sneezes or speaks. In this study, two models were created: logistic regression and classification tree where hepatitis and diarrhea variables were explanatory in both and the anorexia variable that was explanatory in the classification tree. For the logistic regression model, it showed that for the patient who develops hepatitis while taking medication, the probability of success is reduced by 2,5311 times compared to the patient who does not develop it, and for the patient who is caused diarrhea by medication, the probability of treatment success is reduced by almost two times compared to the patient who is not provoked to diarrhea.

Keywords: Prediction rule. Interpretability. Tuberculosis treatment.

¹ Doutorando em Engenharia Matemática, Estatística e Investigação Operacional, Universidade Lúrio-UniLurio. E-mail: oclidesfrancisco@gmail.com

² Mestre em Gestão Ambiental, Universidade Rovuma. E-mail: pbmatiaco@gmail.com

INTRODUÇÃO

A tuberculose é uma das doenças infecciosas mais antigas e mortais do mundo. Ela é causada pela bactéria *Mycobacterium tuberculosis*, que pode afetar vários órgãos do corpo humano, mas é mais comum nos pulmões. Esta doença pode ser tratada, mas ainda é um grande problema de saúde pública em muitos países, especialmente em países de baixa renda e com condições precárias de moradia e saneamento, dos quais Moçambique faz parte.

A tuberculose é transmitida por meio de gotículas respiratórias, que são liberadas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala. A doença pode afetar qualquer pessoa, mas é mais comum em pessoas com sistema imunológico enfraquecido, como pacientes com HIV ou outras doenças crônicas. A tuberculose também pode ser mais comum em áreas com alta densidade populacional, condições de moradia precárias e falta de acesso a cuidados médicos adequados.

Embora exista tuberculose em todas as partes do mundo, 30 países, dos quais Moçambique faz parte, têm maiores índices. No país, a tuberculose continua a representar um problema de saúde pública, ela é uma das causas de morbidade e mortalidade, afetando os principais grupos vulneráveis, nomeadamente os adultos, jovens, crianças e pessoas vivendo com o vírus de imunodeficiência humana (VIH) e TB.

O tratamento da tuberculose envolve o uso de antibióticos por um período de pelo menos seis meses, mas pode ser mais longo em casos mais graves. No entanto, o tratamento da tuberculose pode ser complexo e desafiador, especialmente em pacientes com comorbidades ou fatores de risco adicionais. Além disso, a tuberculose pode ter consequências negativas para a saúde física e mental do paciente, bem como para a sociedade como um todo.

O método mais usado para tratamento desta doença é o método de Tratamento Diretamente Observado (TDO), porque garante a continuação do tratamento terapêutico para TB. O método sugere o acompanhamento do paciente pelo profissional da saúde no consumo ou tomada de medicamentos utilizados no tratamento. Este método tem como objetivo tornar o profissional da saúde a estar mais próximo da vida do paciente e sua família, com o intuito de incentivar a continuação do tratamento.

O paciente que não consegue ter sucesso no primeiro tratamento (tratamento da primeira linha ou fase intensiva, com duração de quatro a seis meses) é submetido ao tratamento da segunda linha (fase de manutenção, que pode levar um ou até dois anos).

Este estudo se apresenta enquanto uma abordagem quali-quantitativa; para a sua efetivação, os autores basearam-se na entrevista semiestruturada, levantamento documental e questionário como técnicas de recolha de dados. Para a criação e validação dos modelos, a base de dados foi repartida ou dividida em dois grupos, sendo 75% correspondentes a 328 pacientes

para dados do grupo de treinamento e 25% correspondentes a 119 pacientes para dados do grupo de teste.

Esta divisão permitiu avaliar o desempenho dos modelos em dados que não foram usados durante o processo de treinamento. Essa abordagem é conhecida como validação cruzada. A validação cruzada ajudou a evitar um problema comum na modelagem de dados, que é o ajuste excessivo (*overfitting*). O ajuste excessivo ocorre quando o modelo é muito complexo e se ajusta muito bem aos dados de treinamento, mas tem um desempenho ruim em dados de teste.

Objetivos

No sentido geral, os autores buscaram desenvolver um modelo de previsão e de classificação interpretável para o sucesso no primeiro tratamento da tuberculose e especificamente analisar as características sociodemográficas dos pacientes com tuberculose assistidos nos hospitais de Gaza. É verificado se as reações na tomada dos medicamentos podem prever o sucesso ou não no primeiro tratamento do paciente e, finalmente, identificar as variáveis mais relevantes e estimar a bondade dos modelos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Tuberculose humana – agente etiológico

A tuberculose é uma das doenças infecciosas mais antigas e mortais do mundo. Ela é causada pela bactéria *Mycobacterium tuberculosis*, que pode afetar vários órgãos do corpo humano, mas é mais comum nos pulmões. Esta doença pode ser tratada, mas ainda é um grande problema de saúde pública em muitos países, especialmente em países de baixa renda e com condições precárias de moradia e saneamento, dos quais Moçambique faz parte. Peste branca, tísica consumpção ou consunção ou popularmente chamada de doença do peito. Estes são alguns dos termos pelos quais essa velha moléstia foi e é conhecida através dos tempos.

As origens desta enfermidade infectocontagiosa não estão, até o momento, completamente esclarecidas. A hipótese mais aceita é que ela tenha surgido há aproximadamente oito mil anos, a partir do contato com auroques (*Bos primigenus*), "bois selvagens contaminados com a bactéria causadora da tuberculose bovina" *Mycobacterium bovis*. Acredita-se que pequenos núcleos populacionais mantiveram desde o período pré-histórico uma discreta endemicidade, e a disseminação da tuberculose teria acompanhado as sucessivas e crescentes correntes migratórias humanas.

Nos últimos dias a TB é caracterizada como uma doença infecciosa provocada pela *Mycobacterium tuberculosis*, uma bactéria de origem aeróbia, cujo reservatório de infecção é

nos seres humanos (Brandão; Vasconcelos; Barros, 2018). O *M. tuberculosis* é da família dos *Mycobacteriaceae* e do gênero *Mycobacterium*. São bactérias móveis e esporuladas, aeróbias e álcool-ácido resistentes. Ao realizar a coloração, é possível observar no microscópio as bactérias isoladas ou em pares, na forma de bastonetes delgados, retos ou moderadamente encurvados.

1.2 Tuberculose Pulmonar

É considerada tuberculose pulmonar quando o órgão afetado é o pulmão. Esta tuberculose subdivide-se em primária (mais comum em crianças), pós-primária (mais comum nos adolescentes e adultos) e miliar. Destes tipos, a TB miliar merece atenção neste tópico, uma vez que, devido a seu aspecto disseminado, é considerada por muitos autores como um tipo de TBP.

A TB miliar, cujo nome deriva do aspecto disseminado dos granulomas no pulmão, é uma forma grave de doença e ocorre em 1% dos casos de TB em pacientes com VIH seronegativos, e em até 10% dos casos em pacientes com VIH seropositivos em fase avançada de imunossupressão. A apresentação clínica clássica é a aguda, mais comum em crianças e adultos. O exame físico mostra hepatomegalia (35% dos casos), alterações do sistema nervoso central (30% dos casos) e alterações cutâneas do tipo eritemato-máculo-pápulo-vesiculosas.

1.3 Tuberculose Extrapulmonar

É considerada tuberculose extrapulmonar quando afeta outros órgãos do corpo diferentes do pulmão. Segundo Campos (2006), os principais sítios da TBEP diagnosticados são:

a) *TB pleural* – é a mais comum forma de TBEP em indivíduos com VIH seronegativos. Ocorre mais em jovens, manifesta-se pela dor torácica do tipo pleurítica, a tríade astenia, emagrecimento e anorexia, que ocorre em cerca de 70% dos pacientes, e febre com tosse seca, em cerca de 60%. A cultura, associada ao exame histopatológico do fragmento pleural, permite o diagnóstico em até 90% dos casos. Os rendimentos da baciloscopia e da cultura do líquido pleural são, respectivamente, menores que 5% e 40%.

b) *TB ganglionar periférica* – é a forma mais frequente de TBEP em pacientes com VIH seropositivos e crianças, sendo mais comum abaixo dos 40 anos. Manifesta-se com um aumento subagudo, indolor e assimétrico das cadeias ganglionares cervical anterior e posterior, além da supraclavicular. O diagnóstico é obtido por meio de aspirado por agulha ou biópsia ganglionar para realização de exames bacteriológicos e histopatológicos.

c) *TB meningencefálica* – é responsável por 3% dos casos de TB em pacientes com VIH seronegativos e por até 10% dos casos em pacientes com VIH seropositivos. A meningite basal exsudativa é a apresentação clínica mais comum e é mais frequente em crianças abaixo dos 6 anos de idade. Na forma subaguda, manifesta-se com cefaleia holocraniana, irritabilidade, alterações de comportamento, sonolência, anorexia, vômitos e dor abdominal associada a febre, fotofobia, vômitos e rigidez de nuca por tempo superior a duas semanas. Eventualmente, apresenta sinais focais e pode haver hipertensão intracraniana.

Na forma crônica, o paciente evolui várias semanas com cefaleia, até que o acometimento de pares cranianos faz o médico suspeitar de meningite crônica. Ocorre doença pulmonar concomitante em até 59% dos casos. Outra forma de TB do sistema nervoso central é a forma localizada (tuberculomas). Nessa apresentação, o quadro clínico é o de um processo expansivo intracraniano de crescimento lento, com sinais e sintomas de hipertensão intracraniana, neste caso a febre pode não se manifestar.

d) *TB pericárdica* – tem apresentação clínica subaguda e geralmente não associada à TB pulmonar. Os principais sintomas são dor torácica, tosse seca e dispneia. Muitas vezes, a dor não se manifesta como a dor pericárdica clássica. Pode haver febre, emagrecimento, astenia, tonteira, edema de membros inferiores, dor no hipocôndrio direito (congestão hepática) e aumento do volume abdominal (ascite). Raramente provoca sinal clínico de tamponamento cardíaco.

TB óssea – é mais comum em crianças (10% a 20% das lesões extrapulmonares na infância) ou em pessoas entre as quartas e quintas décadas. Atinge mais a coluna vertebral e as articulações coxofemoral e do joelho, embora possa ocorrer em outros locais. A TB de coluna (mal de Pott) é responsável por cerca de 1% de todos os casos de TB e por até 50% de todos os casos de TB óssea.

Golden e Vikram (2005) distinguem as demais formas existentes: TB laríngea, TB ocular e TB abdominal, que pode envolver o trato gastrointestinal, o peritônio, linfonodos mesentéricos ou o trato geniturinário. Outros órgãos (por exemplo, fígado, baço, glândulas adrenais) são afetados geralmente como consequência de TB miliar. A TB pode afetar no mesmo paciente o pulmão e sítios extrapulmonares, sendo chamada TB concomitantemente pulmonar e extrapulmonar (TBP+TBEP). Para o diagnóstico da TBEP, são usados os métodos tradicionais de baciloscopia (BK) e cultura, teste de maior especificidade e sensibilidade.

A baciloscopia se dá pela pesquisa do MTB, um bacilo álcool-ácido resistente (BAAR), pelo método de Ziehl-Nielsen em materiais de prováveis sítios da doença, e a cultura pela semeadura da amostra em meios de cultura sólidos ou líquidos, sendo o meio sólido o método

clássico, que tem a vantagem de apresentar menor custo e um menor índice de contaminação, e a desvantagem do tempo de detecção do crescimento bacteriano variar de 14 a 30 dias, podendo se estender por até oito semanas.

Refere-se ainda que o diagnóstico histopatológico também é comumente usado para a TBEP. Nos pacientes não imunossuprimidos, a baciloscopia do tecido usualmente é negativa e a presença de um granuloma, com necrose de caseificação, é compatível com o diagnóstico de TB, e nos pacientes imunossuprimidos, é menos frequente a presença de granuloma com necrose caseosa, mas é mais frequente a positividade da baciloscopia no material de biópsia.

No entanto, o único método de diagnóstico de certeza de TB é a cultura seguida da confirmação do MTB por testes bioquímicos ou moleculares. Além desses exames de imagens diversos, podem ser utilizados dependendo do sítio afetado, como, por exemplo, tomografia computadorizada (TC) ou ressonância magnética (RM) de Sistema Nervoso Central (SNC); exames de imagem de estruturas ósseas como Radiografia, Ultrassonografia e TC em estruturas ósseas e a RM para avaliar acometimento medular e de tecidos moles. Além dessas dificuldades no diagnóstico da TBEP, um dos grandes problemas dos testes de laboratório em TB é a espera para receber os resultados.

1.4 Sintomas de Tuberculose

Para Nogueira *et al.* (2012), o sujeito infectado com TB estimula a imunidade celular. Em torno de 5% dos indivíduos que são expostos ao *M. tuberculosis* acabam desenvolvendo a doença. Os sintomas podem ser apresentados de forma variada, dependendo do órgão atingido. Além da tosse, deve-se relevar outros tipos de sintomas que podem ser relevantes para o diagnóstico (Roberto, 2017). Os sintomas que são descritos com frequência são cansaço, falta de ar e apetite, emagrecimento, tosse seca constante contendo presença de secreção durante mais de quatro semanas, fraqueza, entre outros (Andrzejvski; Limberger, 2013).

1.5 Diagnóstico para Tuberculose

Para Souza *et al.* (2022), existe uma necessidade de testes diagnósticos rápidos, particularmente para BK casos negativos, como comumente se enquadram os indivíduos com TBEP. Vistos os empecilhos no diagnóstico da TB, em tempos recentes, atenção tem sido dedicada à ampliação de ácidos nucleicos como ferramenta de diagnóstico devido à sua rapidez, sensibilidade e especificidade.

Um dos mais recentes, o GeneXpert, utiliza um real-time semi-nested PCR (Reação em Cadeia da Polimerase) para sequenciar o gene do MTB e, juntamente, determinar resistência à

Rifampicina, feito de forma automatizada com resultado em duas horas. Segundo Hillemann *et al.* (2011), em estudo recente em 521 amostras de sítios extrapulmonares, o GeneXpert mostrou uma sensibilidade de 77,3% e uma especificidade de 98,2%. Mesmo assim, essa ainda é uma solução custosa para países em desenvolvimento, que por enquanto usam maioritariamente as técnicas anteriormente citadas para diagnosticar os casos de TBEP.

A TB é tida como um problema de saúde pública que atormenta a população no mundo todo. No que diz respeito ao seu tratamento, um dos grandes desafios é seu diagnóstico precoce, visto que quando o sujeito doente procura estes serviços, onde receberá a devida atenção, isso só ocorre perante a conduta do sujeito que busca os cuidados e também do profissional de saúde que o orienta dentro do sistema em questão (Beraldo *et al.*, 2012).

O Teste Rápido Molecular para Tuberculose (TRM-TB) utiliza ácido nucleico para identificar o Ácido Desoxirribonucleico (DNA) do *M. tuberculosis* e realiza uma triagem das possíveis cepas que são resistentes a Rifampicina, isso ocorre por meio da Reação em Cadeia de Polimerase (PCR). Este teste foi instalado no Brasil em 2014, e o mesmo favoreceu na redução do tempo para se ter o diagnóstico e mantendo a eficácia.

No laboratório o diagnóstico de TB acontece por descoberta e isolamento da bactéria. Os métodos mais utilizados para estes fins são a baciloscopia, que utiliza o método de Ziehl-Neelsen, e a cultura, em que o meio mais utilizado é o de Lowenstein Jensen.

Atualmente apareceram métodos novos para a identificação, sendo eles automatizados e semiautomatizados, além dos métodos moleculares. Os exames utilizados para TB são acompanhados com exames de imagem, sendo eles radiografia e tomografia computadorizada.

1.6 Tratamento da Tuberculose

O método mais usado para tratamento desta doença é o método de Tratamento Diretamente Observado (TDO) porque garante a continuação do tratamento terapêutico para TB. Este método sugere o acompanhamento do paciente pelo profissional da saúde no consumo de medicamentos utilizados no tratamento, tem como objetivo tornar o profissional da saúde mais próximo da vida do paciente e sua família, com o intuito de incentivar a continuação do tratamento. Depois de implantar o TDO, houve um avanço nos índices de cura. O TDO proporciona a aquisição do tratamento, o que interrompe o surgimento de bacilos resistentes (Valença, 2015).

1.7 Esquema de Tratamento da Tuberculose

A TB é considerada uma doença grave, contudo a chance de obter a cura é próxima de 100%, entretanto o tratamento deve ser cumprido corretamente. Para o tratamento da TB, utilizam-se esquemas apropriados (LOPES *et al.*, 2013). Para o tratamento, que é de primeira linha, utiliza-se a Dose Fixa Combinada (DFC), a qual inclui a Rifampicina (R), a Isoniazida (H), a Pirazinamida (Z) e o Etambutol (E) em um único comprimido, como está representado na Tabela 1. O esquema de tratamento se inicia primeiro com o tempo de dois meses e se utilizam as medicações Rifampicina (R), Isoniazida (H), Pirazinamida (Z) e Etambutol (E), logo na sequência se faz o uso de Rifampicina (R) e Isoniazida (H) por mais quatro meses (Daronco *et al.*, 2012).

Quadro 1- Esquema de tratamento de TB

Esquema	Fármacos	Peso	Dose
Fase Intensiva	R: 150 mg	≤ 20	10/10/35/25mg/Kg
	H: 75 mg]20 - 35]	2 Comprimidos
	Z: 400 mg]35 - 50]	3 Comprimidos
	E: 275 mg	> 50	4 Comprimidos
Fase de Manutenção	R: 150 mg	≤ 20	10/10/mg/Kg
	H: 75 mg] 20 - 35]	2 Comprimidos
] 35-50]	3 Comprimidos
		>50	3 4 Comprimidos

Fonte: Daronco *et al.* (2012).

1.8 Tuberculose em Moçambique

O quadro epidemiológico de Moçambique é dominado pelas doenças transmissíveis, designadamente a malária, VIH e SIDA, diarreia, infecções respiratórias agudas e tuberculose, embora tenha uma ascensão de doenças não transmissíveis (doenças cardiovasculares, neoplasias e causas externas), particularmente na zona urbana (Pires, 2021).

Em 2013, a OMS estimava em 559 por 100.000 habitantes e 552 por 100.000 habitantes a prevalência e incidência, respectivamente, de tuberculose (incluindo VIH + TB) em Moçambique. Contudo, nesse ano o país registrou 48.719 casos novos de tuberculose de todas as formas, correspondendo a uma taxa de rastreamento de 46% (50% da meta OMS) e incidência de apenas 188 por 100.000 habitantes (34% da estimativa da OMS).

Com base no inquérito das causas de mortalidade, realizado em 2009 pelo INE³, a tuberculose representou em Moçambique uma causa, mas muitas vezes subnotificada por conta da associação com a SIDA. Cerca de 27% de todas as mortes foram atribuídas à SIDA e cerca de um terço das mesmas envolveram coinfeções de tuberculose como causa direta de morte. As coinfeções de VIH e TB representaram cerca de 9% das mortes, enquanto a SIDA sem a tuberculose representou os restantes 18%. A tuberculose sem provas de presença do vírus da imunodeficiência humana representou 3% do total de óbitos no inquérito.

As percentagens gerais mais altas de coinfeções de VIH e TB verificaram-se na Província de Gaza, Cidade de Maputo e Província de Maputo (18%, 15% e 14%, respectivamente). Para Pires (2021), o Programa Nacional de Controlo da Tuberculose (PNCT) é a entidade do Ministério da Saúde responsável por controlar e eliminar a TB no país. Foi instituído em Moçambique desde 1977, e o tratamento sob direta observação foi iniciado na década 80 por recomendação da OMS.

Em 2006, o Governo da República de Moçambique declarou a tuberculose como uma emergência nacional. Em consonância com os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) e a estratégia "STOP TB 2006-2015", o Ministério da Saúde (MISAU) adotou as metas da OMS de diagnosticar 90% dos casos esperados anualmente (sendo 10% em crianças) e curar 85% destes (Batista, 2021). Entre os desafios que o país enfrenta para assegurar um controle efetivo da TB, estão os relacionados com a perda de oportunidades para o diagnóstico e notificação de casos de tuberculose, a fragilidade do sistema de suporte comunitário para a TB, a escassez de recursos humanos, infraestrutura inadequada para o Controlo de Infecção e um financiamento insuficiente para a TB (Pires *et al.*, 2014).

Conforme já explicado, a coinfeção VIH e TB vem corroborando com o aumento de casos de tuberculose. A percentagem de doentes de tuberculose que são seropositivos aumentou de 47%, em 2007, para 63%, em 2011. Com a finalidade de se obter uma cobertura efetiva desse grupo-alvo se integraram as atividades do PNCT e do VIH e SIDA. O teste para VIH em todos os indivíduos com suspeita de TB e os exames específicos (baciloscopia e RX de tórax) para o rastreamento da TB em indivíduos seropositivos para VIH. Moçambique tem atualmente uma das mais altas incidências de TB, tendo resultado em cerca de 361/100.000 novos casos de TB em 2019 (Chakaya *et al.*, 2021)

À semelhança de outros países da região da África Austral, Moçambique faz parte da lista de 14 países com alta carga de TB, TB/HIV e TB Multi-resistente e faz parte dos 10 países

³ Instituto Nacional de Estatística - Moçambique

com mais de 75% de casos perdidos de TBMR. O ano 2020 foi um ano atípico e bastante desafiador devido à pandemia da Covid-19. A reorganização das atividades, quer nas Unidades Sanitárias, assim como na comunidade, visando ao distanciamento social devido à Covid-19, culminou na redução da demanda do atendimento nas USs e houve paralisação das atividades de rastreio de TB em nível comunitário no segundo trimestre do ano em reporte, o que afetou nos indicadores do programa no geral.

2 METODOLOGIA

A referência aos aspectos metodológicos diz respeito à especificação da abordagem filosófica que orienta o estudo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, a caracterização das fontes de recolha de dados e dos procedimentos de análise dos mesmos, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e para resposta das questões que norteiam o estudo (Masquete, 2017, p. 125).

Com base nos pressupostos apresentados acima, pode-se deduzir que todos os fenômenos que ocorrem e a sua relação com fatos, problemas, inquietações podem ser explicados através da ciência. Ao tentar resolver esse assunto, remete ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos para a sua materialização. Este estudo se apresenta enquanto uma abordagem quali-quantitativa e, para a sua efetivação, os autores basearam-se na entrevista semiestruturada, levantamento documental e questionário como técnicas de recolha de dados.

A pesquisa explicativa traz informações relevantes para melhor perceber o fenômeno em estudo e sua relação com as variáveis em análise, dando mais suporte à análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Cientificamente, os métodos de abordagem dizem respeito à concepção teórica utilizada pelo pesquisador. Para o presente estudo, usou-se o método indutivo.

Para esta pesquisa foi considerada uma amostra intencional por conveniência, composta por 447 participantes divididos em dois grupos, sendo 75% correspondentes a 328 pacientes para dados do grupo de treinamento e 25% correspondentes a 119 pacientes para dados do grupo de teste. Esta divisão de dados é muito importante porque permite avaliar o desempenho do modelo em dados que não foram usados durante o processo de treinamento. Essa abordagem é conhecida como validação cruzada. Na amostragem intencional o pesquisador escolhe deliberadamente os elementos que farão parte da amostra, com base no seu julgamento de que aqueles seriam representativos da população. A maneira como se concebe a representatividade dos elementos da pesquisa e a qualidade das informações delas obtidas é o aspecto mais significativo da amostragem intencional (Fontanella; Ricas; Turato, 2008).

A validação cruzada ajudou a evitar um problema comum na modelagem de dados, que é o ajuste excessivo (overfitting). O ajuste excessivo ocorre quando o modelo é muito complexo e se ajusta muito bem aos dados de treinamento, mas tem um desempenho ruim em dados de teste. Ao ajustar um modelo de regressão logística, os dados de treinamento são usados para estimar os parâmetros, e os dados do teste são usados para avaliar o desempenho do modelo. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como explicativa e descritiva. Para o caso da pesquisa descritiva, importa referir que traz informações sobre as variáveis que compõem os fatos e situações sobre o objeto em estudo.

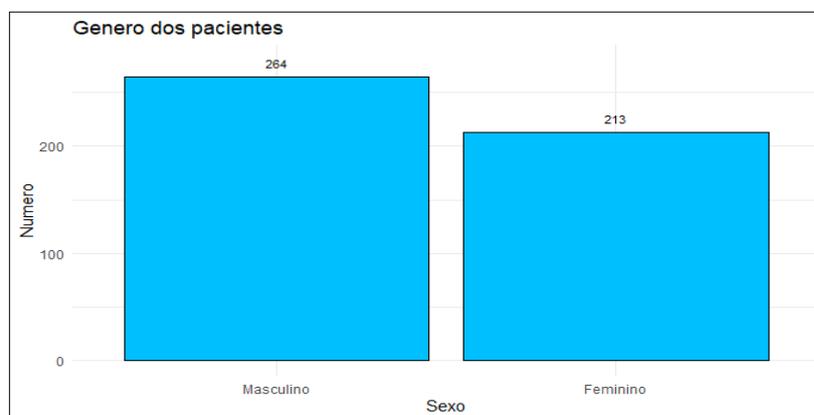
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise descritiva dos dados

3.1.1 Variáveis demográficas

Foram consideradas como variáveis demográficas todas as variáveis que não estão relacionadas com o efeito adverso na tomada de medicamento pelo paciente. Estas são: sexo do paciente, idade do paciente, morada do paciente, ocupação do paciente e tipo de hábito do paciente. Os homens representam o maior número (55.3%) dos pacientes com tuberculose atendidos nos três hospitais da Província de Gaza, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Sexo dos pacientes



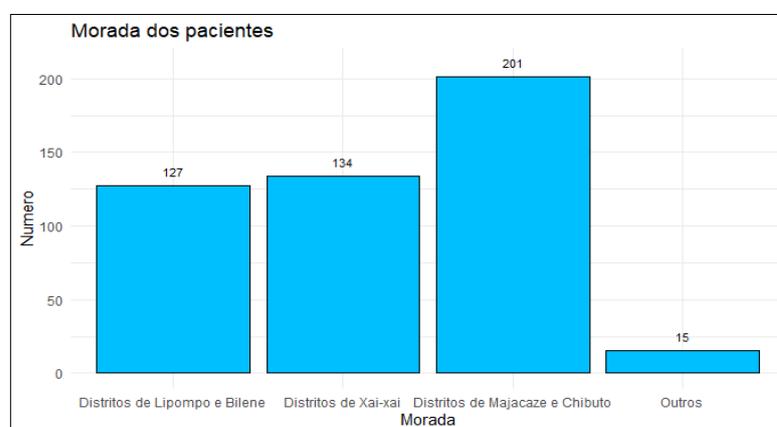
Fonte: Autores (2022).

O gráfico abaixo ilustra a morada dos pacientes atendidos, nota-se que a maior parte dos pacientes eram provenientes dos Distritos de Majacaze e Chibuto (201), seguidos dos pacientes provenientes do Distrito de Xai-xai, que foram 134; em terceiro pacientes residentes nos Distritos de Lipompo e Bilene, que foram 127, e por fim 15 pacientes que eram provenientes de outros Distritos ou Províncias do País.

O Hospital Rural de Maciene assistiu mais pacientes, tendo sido 211, correspondentes a 44,23%, seguido do Hospital Provincial, que assistiu 163 pacientes (34,17%), e o restante dos pacientes (103) foram assistidos no hospital Rural de Chicumbane. Este fato deveu-se por ter maior percentagem dos pacientes residentes nos Distritos de Majacaze e Chibuto, estando mais próximos do Hospital Rural de Maciene, que se encontra no Distrito de Choguene.

Os pacientes na sua maioria eram jovens com idades compreendidas entre 15 e 35 anos (224 pacientes), seguidos de adultos de 36 a 60 anos (206 pacientes); em terceira posição ocupavam as crianças ou adolescentes menores de 15 anos (26 pacientes) e na sua minoria eram velhos maiores de 60 anos (21 pacientes).

Gráfico 2– Morada dos pacientes



Fonte: Autores (2022).

O quadro 2 mostra que os elevados números dos pacientes assistidos foram desempregados (212), correspondentes a 44.4%, seguidos de comerciantes (63), e o número mais baixo dos pacientes assistidos foi de camponeses (4), seguidos pelos mineiros (5).

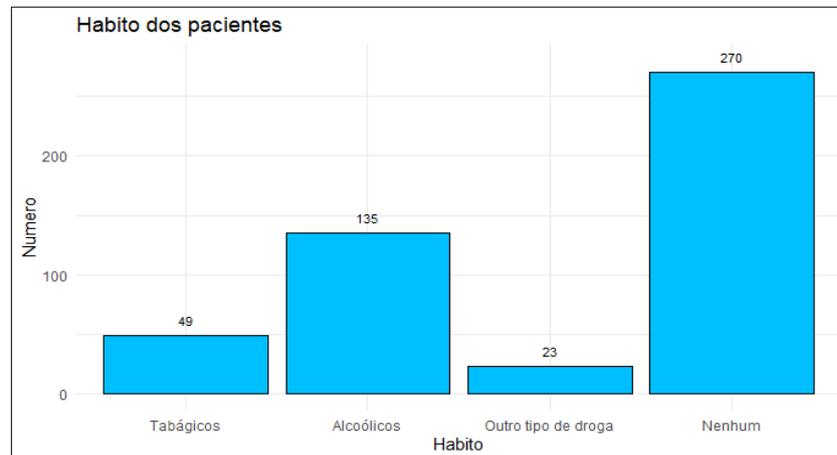
Quadro 2 - Ocupação dos pacientes

Ocupação dos pacientes	Pacientes	% dos Pacientes
Desempregados	212	44.4
Comerciantes	63	13.2
Estudantes	50	10.5
Conta própria	40	8.4
Motoristas	25	5.2
Polícia/Segurança	24	5
Administrativo	19	4
Reformados	14	3
Professores	11	2.3
Profissionais da saúde	10	2.1
Mineiros	5	1.04
Camponeses	4	0.84

Fonte: Autores (2022).

O gráfico abaixo ilustra que, em relação aos hábitos, 270 pacientes não tinham nenhum hábito (não consumiam nenhuma droga), 49 consumiam tabaco, 135 consumiam álcool e 23 consumiam outros tipos de drogas.

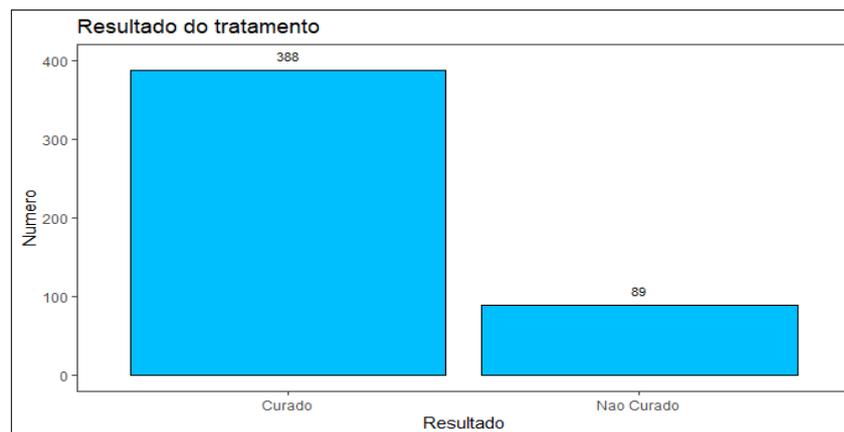
Gráfico 3 – Hábito dos pacientes



Fonte: Autores (2022).

Dos 477 pacientes assistidos nos três hospitais, 89 pacientes, correspondentes a 18.7%, não tiveram sucesso no tratamento, e 388 pacientes, correspondentes a 81.3%, tiveram sucesso no tratamento, como ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Resultado do Tratamento



Fonte: Autores (2022).

3.2 Validação dos resultados

Para a criação e validação dos modelos, a base de dados foi repartida / dividida em dois grupos, sendo 75% correspondentes a 328 pacientes para dados do grupo de treinamento e 25% correspondentes a 119 pacientes para dados do grupo de teste. Esta divisão de dados é muito

importante porque permite avaliar o desempenho do modelo em dados que não foram usados durante o processo de treinamento. Essa abordagem é conhecida como validação cruzada.

A validação cruzada ajuda a evitar um problema comum na modelagem de dados, que é o ajuste excessivo (overfitting). O ajuste excessivo ocorre quando o modelo é muito complexo e se ajusta muito bem aos dados de treinamento, mas tem um desempenho ruim em dados de teste. Ao ajustar um modelo de regressão logística, os dados de treinamento são usados para estimar os parâmetros e os dados do teste são usados para avaliar o desempenho do modelo.

3.2.1 Aplicação da Regressão Logística

Usou-se a regressão logística binária para estimar a probabilidade de um paciente assistido ter sucesso no primeiro tratamento. Para a construção do modelo foram utilizados os procedimentos e verificados os pressupostos da regressão logística na linguagem de programação R.

Nesta linguagem foram usados os pacotes: MASS, DescTools, dplyr, psych, car, pacman e foreign. Dentro destes pacotes foram usadas as funções: "glm", usada para ajustar o modelo de regressão logística; "Anova", para identificar as variáveis independentes com poder explicativo para o modelo; "vif", para ver a existência de multicolinearidade; "AIC", "BIC" e "PseudoR2", para validação do melhor modelo; "Summary", para os coeficientes do modelo; "predic", para as previsões com dados do teste e "confusion Matrix", para achar a matriz de confusão e estimação da bondade do modelo através dos erros.

3.2.2 Pressupostos para análise do modelo de regressão logística

(i) A VD (Resultado do Tratamento) é dicotômica, isto é, tem duas categorias (Curado e Não Curado) mutuamente exclusivas.

(ii) Independência das observações, na base de dados usados para este estudo não há nenhuma repetição de observação. Por isso observou-se a independência das observações.

(iii) Ausência de Multicolinearidade, que é verificada através da Variance inflation factor (VIF), se este valor for menor que 10 não há multicolinearidade.

(iv) Não existência de pontos influentes (outliers), este pressuposto é verificado pelos resíduos padronizados, onde estes devem estar entre -3 e 3.

Foi construído um modelo geral com todas as variáveis independentes relacionadas com efeito adverso na tomada de medicamento (Modelo Geral = glm (Resultado do tratamento aAnorexia + eDiarreia + kTonturas + lPrurido + hCefaleia + bDorabdominal + cNusea + gNeuropatiaperifrica + fReacoalrgica + nHepatitis + jSintomaspsquicos + oFalnciaRenal,

family = binomial (link = "logit"), (data = Treinamento). Deste modelo foram se filtrando as variáveis predictoras sem explicação significativa no modelo.

Quadro 3 – Teste de Wald e VIF Para o modelo geral

	Df	Chisq	Pr(>Chisq)	GVIF	GVIF(1/(2*Df))
aAnorexia	1	0.388	0.533	1.763	1.327638
eDiarreia	1	5.391	0.020 *	1.936	1.392
bDorabdominal	1	4.888	0.027 *	2.802	1.674
cNusea	1	0.485	0.486	1.594	1.262
gNeuropatiaperifrica	1	0.485	0.813	1.094	1.046
fReacaoalergica	1	3.268	0.071	1.047	1.023
hCefaleia	1	0.486	0.486	1.089	1.043
nHepatites	1	26.880	$2.165e^{-07}$ ***	1.117	1.057
jSintomaspsiquicos	1	0.0003	0.986	1.000	1.000
kTonturas	1	0.0001	0.994	1.000	1.000
lPrurido	1	0.0001	0.993	1.000	1.000
oFalnciaRenal	1	0.0001	0.994	1.000	1.000

Fonte: Autores (2022).

No quadro 3, nota-se que os valores de VIF são todos menores que 10, por isso não há multicolinearidade entre estas variáveis explicativas e a explicada. Ainda na mesma tabela fez-se análise do modelo geral para ver a significância das variáveis no modelo. Pelo teste de Wald, observa-se que as variáveis diarreia, dor abdominal e nHepatites são as únicas que possuem significância estatística para constar no modelo, dessa forma foi construído um modelo com estas três variáveis independentes, inseridas de forma faseada, partindo do pressuposto de que para o sucesso ou insucesso no tratamento da tuberculose, a existência de hepatites pode ter mais influência que dor abdominal e diarreia

Quadro 4- Modelos com VI significativos

Modelo A = glm (Resultado do tratamento ~ eDiarreia + bDorabdominal + nHepatites, family = binomial (link = "logit"), data = Treinamento)	Modelo B = glm (Resultado do tratamento ~ bDorabdominal + nHepatites + family = binomial (link = "logit"), data = Treinamento)
Modelo C = glm (Resultado do tratamento ~ eDiarreia + nHepatites, family = binomial (link = "logit"), data = Treinamento)	Modelo D = glm (Resultado do tratamento ~ nHepatites, family = binomial (link = "logit"), data = Treinamento).

Fonte: Autores (2022).

Foram criados quatro modelos com a inserção faseada das variáveis independentes com poder explicativo significativo de acordo com o teste de Wald explicado anteriormente (Hepatite, Diarreia, Dor abdominal), representado no quadro 4.

Depois da construção de vários modelos, fez-se a avaliação da qualidade e comparação dos modelos para se identificar o melhor modelo que será usado para as previsões. Pelo teste

de Critério de Informação de Akaike (AIC), quanto menor for o valor, melhor é o modelo, e se a diferença dos valores entre os modelos não for significativa (menor ou igual a 10), escolhe-se o modelo mais simples. Pelo teste de Critério de Informação Bayesiano (BIC), quanto maior for o valor, melhor é o modelo, e se a diferença dos valores entre os modelos não for significativa (menor ou igual a 10), escolhe-se o modelo mais simples, isto é, o teste AIC é o contrário de BIC.

Neste caso os modelos A, B e C têm uma diferença muito insignificante pelo BIC ou AIC dos modelos. Nesta situação, pelo BIC e AIC o Modelo C com variáveis preditoras Diarreia e Hepatite é o melhor. Pelo Pseudo R² o modelo geral apresenta maior valor e a diferença não é estatisticamente significativa com o pseudo R² do modelo C, por esta razão pode se considerar o modelo C por ser o modelo mais simples. Assim, pelos testes de BIC, AIC e Pseudo R² fica comprovado que C será considerado como modelo final e será usado para as previsões, como ilustrado no quadro 5.

Quadro 5 - Modelos com VI significativos

	Df	AIC	BIC	Pseudo R ²
Modelo Geral	16	391.701	458.388	0.224
Modelo A	4	399.456	416.126	0.211
Modelo B	3	401.946	414.449	0.200
Modelo C	3	402.515	415.018	0.214
Modelo D	2	422.773	431.109	0.131

Fonte: Autores (2022).

Como se ilustrou, as variáveis e a constante têm significância estatística porque os valores de P-value são menores que o valor de α estabelecido (0,05). Pela análise do modelo final (modelo C), observa-se nos modelos abaixo que o paciente que não desenvolve hepatite durante o primeiro tratamento da tuberculose tem 0,08 (8%) vezes mais probabilidades de ter sucesso no tratamento em relação ao paciente que desenvolve hepatite; por sua vez, os pacientes que não têm tido diarreia durante a medicação têm 0,142 (14,2%) mais probabilidades de ter sucesso no tratamento da tuberculose em relação ao paciente que tem tido diarreia durante a tomada do medicamento.

A diarreia normalmente ocorre pela infecção de vírus, bactérias ou outras parasitas que invadem o organismo, também pode ser causada por infecção alimentar e uso de medicamentos (remédios), como antibióticos e laxantes que contenham magnésio, ingerir água ou alimentos contaminados, consumo de álcool e cigarros em excesso.

Modelo 1 - coeficientes do modelo final

	Estimate	Std. Error	Z value	Pr (> Z)
Intercept	2.5952	0.5728	4.531	5.88e ⁻⁰⁶ * **
nHepatitis Não	-2.5311	0.4531	-5.586	2.32e ⁻⁰⁸ * **
eDiarreia Não	-1.9527	0.4054	-4.816	1.46e ⁻⁰⁶ * **

Fonte: autores (2022).

$$P(\text{Resultado de Tratamento}) = \frac{e^{(2,5952-1,9527*eDiarreia-2,5311*nHepatitis)}}{1 + e^{(2,5952-1,9527*eDiarreia-2,5311*nHepatitis)}}$$

Razão do modelo final

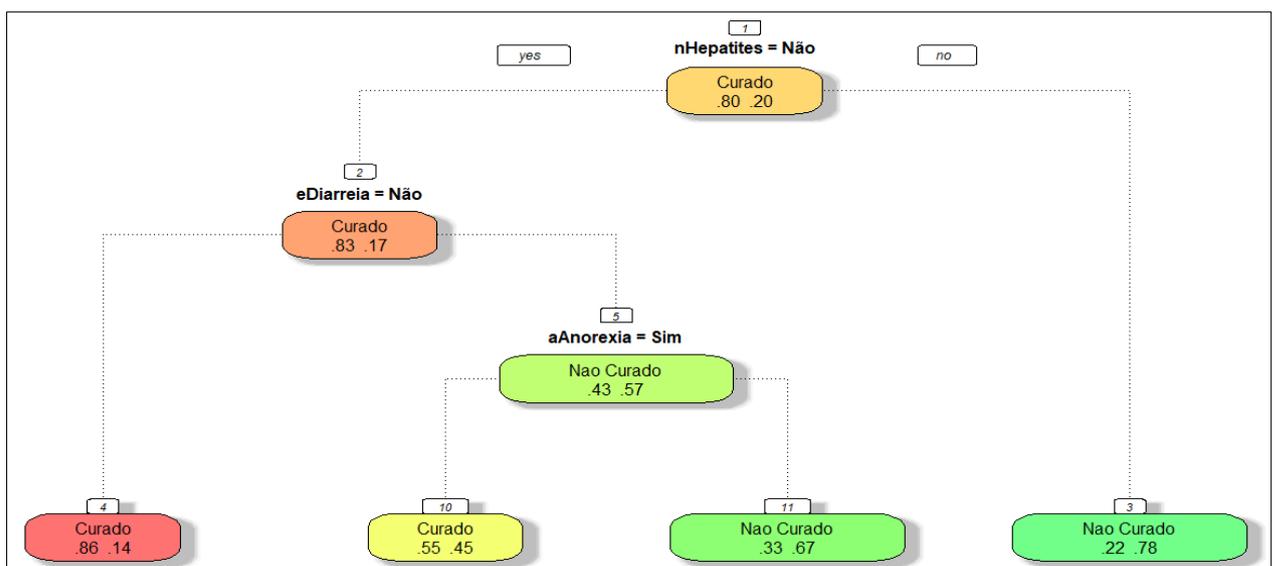
	OR	2.5%	97.5%
(Intercept)	13.39900652	4.52280882	43.1169196
nHepatitis Não	0.07957529	0.03110469	0.1878104
eDiarreia Não	0.14188439	0.06314994	0.3135485

Fonte: aAutores (2022).

Modelo 2 - Aplicação de árvore de classificação

Para a construção da árvore de classificação na linguagem de programação em R, foram usados os pacotes "rpart" para divisão dos dados em treinamento e teste, "rpart.plot" para ver o crescimento da árvore, "tree" para a construção da árvore, "caret" para ver as previsões através da função predict e "confusionMatrix" para achar a matriz de confusão e estimação da bondade do modelo através dos erros nos dados de teste.

Figura 1 – Árvore de classificação



Fonte: Autores (2022).

A figura 1 representa a árvore de classificação composta por três níveis e quatro nós terminais. As regras de classificação podem ser bem vistas no mesmo diagrama, isto é, nó 1

com variável hepatite é a raiz da árvore, nó 2 com variável diarreia corresponde ao nível 2 da profundidade da árvore e nó 5 com variável anorexia corresponde a nível 3 da profundidade.

Os nós 3, 4, 10 e 11 são folhas da árvore. O paciente que desenvolve hepatite na tomada de medicamentos é classificado como "Não Curado", sendo que a probabilidade estimada para curar no tratamento é de apenas 22%. O paciente que não desenvolve hepatite na tomada de medicamento e que não tenha diarreia ao tomar os medicamentos é classificado como Curado, com probabilidade estimada em 86%. O paciente que não desenvolve hepatite ao medicar e que tenha diarreia e anorexia é classificado como "Curado" com probabilidade estimada em 55%, e o paciente que não tenha hepatite, assim como anorexia, mas que tenha diarreia, é classificado como não curado com probabilidade estimada em 67%.

O quadro 5 apresenta a descrição dos nós terminais ou folhas a partir da aplicação das regras da árvore de classificação. A primeira coluna da tabela contém o código correspondente a cada nó terminal desenhado na figura 1. A segunda coluna contém a percentagem dos pacientes classificados como curados no tratamento em cada nó, a terceira coluna contém a percentagem dos pacientes classificados como não curados no tratamento em cada nó e a última coluna contém a classe da variável dependente (resultado do tratamento) que foi associada a cada nó terminal.

Quadro 6 - Classificação dos pacientes usando árvore de classificação da figura 1 (dados de teste)

Nó	% Curados	% Não Curados	Classe
3	22	78	Não Curado
4	86	14	Curado
10	55	45	Curado
11	33	67	Não Curado

Fonte: Autores (2022).

Quadro 7 - Probabilidades - Teste

	Min	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
Curado	0.22	0.86	0.86	0.80	0.86	0.86
Não Curado	0.14	0.14	0.14	0.20	0.14	0.78

Fonte: Autores (2022).

Quadro 8 – Erro de classificação

	Curado	Não Curado
Número de erros	6	11
Erro parcial	0.059	0.611
Erro Global	0.143	

Fonte: Autores (2022).

O quadro 7 lista a probabilidade de cura e não cura nos testes, o quadro 8 ilustra que houve 6 pacientes curados mal classificados e 11 pacientes não curados mal classificados, isto é, com um erro global de 14.3%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise sociodemográfica descritiva dos pacientes, verificou-se que, num total de 477 pacientes atendidos e assistidos durante o primeiro tratamento, os homens eram a maioria (55,3%), sendo que mulheres eram 213 (44,7%). A maior parte dos pacientes com esta doença era residente nos Distritos de Majacaze e Chibuto (42,14%), razão pela qual o Hospital Rural de Maciene assistiu maior número de pacientes, por estar mais próximo destes Distritos. Esta enfermidade faz-se sentir mais na massa jovem com idade compreendida entre 15 e 35 anos e desempregados, com 47% e 44,4% dos pacientes respectivamente.

Os resultados do modelo final contendo as variáveis Hepatite e Diarreia foram significativos, e as variáveis foram previsores significativos. Este modelo classificou os pacientes no geral em 84,27%. Os pacientes que não desenvolveram hepatite durante a medicação tiveram 0,08 vezes mais chances de curar no primeiro tratamento em relação aos pacientes que desenvolveram hepatite durante a medicação, e os pacientes que não tiveram diarreia durante a tomada de medicamentos tiveram 0,142 vezes mais chances de curar em relação aos pacientes que tiveram diarreia. Isto significa que, quando não há desenvolvimento de hepatite e diarreia durante a medicação, o paciente aumenta as chances de ter sucesso no tratamento da primeira linha.

Os coeficientes das variáveis do modelo são todos negativos, isto é, mantendo todas as outras variáveis constantes no modelo, um aumento na variável preditora está associado a uma diminuição na probabilidade da variável resposta ocorrer. Neste caso, o paciente que desenvolver hepatite na tomada dos medicamentos reduz a probabilidade de sucesso no tratamento em 2,5311 vezes mais que o paciente que não desenvolve, e o paciente que tem tido diarreia na tomada dos medicamentos reduz a probabilidade de sucesso no tratamento em quase duas vezes mais que o paciente que não tem diarreia pelos medicamentos.

Por fim, foi criado o modelo de árvore de classificação, onde as variáveis hepatite, diarreia e anorexia foram estatisticamente significativas. Foram classificados em curados com probabilidade estimada em 86% os pacientes que não desenvolveram hepatite nem diarreia durante a tomada dos medicamentos, e em 55% os pacientes que não desenvolveram hepatite e anorexia, mas que tenham tido diarreia durante a tomada dos medicamentos.

Dos 119 pacientes usados como dados do teste, o modelo classificou 95 pacientes como verdadeiros positivos e 6 pacientes como verdadeiros negativos, isto é, o modelo classificou, no geral, os pacientes em 84.87% e teve um erro global de 14.3%. A existência dessas variáveis nos dois modelos faz muito sentido porque:

- (i) A anorexia é um transtorno alimentar que pode ter várias consequências negativas para a saúde de uma pessoa. No caso de pacientes com tuberculose, a anorexia pode agravar os sintomas da doença e prejudicar o processo de recuperação. É importante que os pacientes com tuberculose recebam tratamento adequado para a anorexia, além do tratamento para a própria doença. O tratamento adequado da anorexia pode ajudar a melhorar a nutrição e a recuperação do paciente com tuberculose.
- (ii) A hepatite é uma inflamação do fígado, geralmente causada por uma infecção viral, mas também pode ser causada por outros fatores, como álcool, drogas e comprimidos. Os medicamentos usados para tratar a hepatite podem interferir no metabolismo de outros medicamentos, incluindo os antibióticos usados para tratar a tuberculose. Isso pode levar a níveis mais baixos ou mais altos de medicamentos no sangue, o que pode afetar a eficácia do tratamento da tuberculose ou aumentar o risco de efeitos colaterais. Portanto, é importante que os pacientes com tuberculose e hepatite sejam monitorados de perto por um médico e recebam tratamento adequado para ambas as condições.
- (iii) A diarreia é uma condição caracterizada pela evacuação frequente e solta das fezes. Quando um paciente com tuberculose também tem diarreia, pode ter algumas consequências negativas para a saúde. A diarreia pode levar à desidratação e à perda de eletrólitos, como sódio, potássio e magnésio, que são importantes para a função do corpo.

A desidratação e a perda de eletrólitos podem levar a fraqueza, fadiga e diminuição da função renal. Além disso, a diarreia pode interferir na absorção de nutrientes importantes para a recuperação do paciente, o que pode levar à desnutrição. Portanto, é importante que os pacientes com tuberculose e diarreia sejam monitorados de perto por um médico e recebam tratamento adequado para ambas as condições. Isso pode incluir medicamentos para tratar a diarreia, como antidiarreicos ou suplementos de eletrólitos, bem como cuidados especiais para promover a hidratação e nutrição adequadas do paciente.

REFERÊNCIAS

ANDRZEYVSKI, António; LIMBERGER, Jane Beatriz. Tuberculose no sistema prisional: revisão sistemática da epidemiologia, diagnóstico e tratamento farmacológico. **Disciplinarum Scientia Saúde**, v.14, n.2, p.189-198, 2013.

BATISTA, Cícero Pereira. A epidemiologia da tuberculose humana no mundo. **Revista científica fesa**, v.1, n.2, p.19-37, 2021.

BERALDO, Aline Ale; ARAKAWA, Tiemi; PINTO, Erika Simone Galvão; ANDRADE, Rubia Laine de Paula; WYSOCKI, Anneliese Domingues; SOBRINHO, Reinaldo António da Silva; SCATOLIN, Beatriz Estuque; ÓRFÃO, Nathalia Háfax; PONCE, Maria Amélia Zanon. Delay in the search for health services for the diagnosis of tuberculosis in Ribeirão Preto, São Paulo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11, n.17. p. 3079, 2012.

BRANDÃO, Maria Gírlane Sousa Albuquerque; VASCONCELOS, João Victor Paiva; BARROS, Lívia Moreira. Avaliação de indicadores epidemiológicos da tuberculose do município de Sobral, Ceará, 2006 a 2016. **Revista Uningá**, v.4, n.55, p.41-51, 2018.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. **Políticas internacionais de saúde na era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública**. Editora Fiocruz. 2006.

CHAKAYA, Jeremiah; KHAN Mishal, NTOUMI, Francine; AKLILLU, Eleni; FATIMA, Razia; MWABA, Peter; KAPATA, Nathan; MFINANGA, Sayoki; HASNAIN, Seyed Ehtesham; KATOTO, Patrick. Global tuberculosis report 2020-reflections on the global tb burden, treatment and prevention efforts. **International Journal of Infectious Diseases**, v.1, n.113, p.7-12, 2021.

DARONCO, Alexandre; BORGES, Tássia Silvana; SONDA, Eduardo Chaida; LUTZ, Bruna; RAUBER, Alexandre; BATTISTI, Fabiana; SANTOS, Marcos Moura Baptista dos; VALIM, Andréia Rosane de Moura; CARNEIRO, Marcelo; POSSUELO, Lia Gonçalves. Distribuição espacial de casos de tuberculose em Santa Cruz do Sul, município prioritário do Estado do Rio Grande do sul, Brasil, 2000 à 2010. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.4, n. 21, p. 645-654, 2012.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p. 17-27, jan. 2008.

GOLDEN, Marjorie; VIKRAM, Holenarasipur. Extrapulmonary tuberculosis: an overview. **American family physician**, v.9, n. 72, p. 1761-1768, 2005.

HILLEMANN, Doris; GERDES, Sabine Rüsche; BOEHME, Catharina; RICHTER, Elvira. Rapid molecular detection of extrapulmonary tuberculosis by the automated genexpert mtb/rif system. **Journal of clinical microbiology**, v.4, n.49, p. 1202-1205, 2011.

LOPES, Rayssa Horácio; MENEZES, Rejane Maria Paiva de; COSTA, Theo Duarte da; QUEIROZ, Ana Angélica Rêgo de; CIRINO, Illa Dantas; GARCIA, Maria Concebida da Cunha. Fatores associados ao abandono do tratamento da tuberculose pulmonar: uma revisão integrativa. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.3, n.37, p.661-671, 2013.

MASQUETE, Júlio Ambrósio. **Integração do uso Agrícola no Planejamento e Gestão Urbana em Lichinga (Moçambique):** Realidade, Percepções e Oportunidades. 2017. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NOGUEIRA, Antônio Francisco; FACCHINETTI, Victor; SOUZA, Marcus Vinícius Nora; VASCONCELOS, ALVES Thatyana Rocha. Tuberculose: uma abordagem geral dos principais aspectos. **Revista Brasileira de Farmácia Hospitalar e Serviços de Saúde**, v.1, n.93, p.3-9, 2012.

PIRES, Germano Manuel. **Análise das políticas de controlo da tuberculose e do perfil epidemiológico da infecção em Moçambique.** (2009-2017). 2021. Dissertação para (Doutoramento em Saúde Internacional, na especialidade de Políticas de Saúde) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021.

SOUZA; Claudia de Lima Rodrigues, SOUZA; José Ulysses Rodrigues de, NOVA Maria Vitória Alves Vila; GUEDES, Brenda Fernanda; ROZENO, Michelly Cristina; SOARES, Daiany Rejane Florentino; PIMENTEL, Maria Izabely Silva. Perfil dos casos de tuberculose em Pernambuco: análise dos casos, 2011 à 2020. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n. 8, p. 43667-43680, 2022.

VALENÇA, Mariana Soares; SCAINI, João Luis Rheingantz; GONÇALVES, Carla Vitola; GROLL, Andrea Von; SILVA, Pedro Eduardo Almeida da. Prevalence of tuberculosis in prisons: risk factors and molecular epidemiology. **The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease**, v.10, n.10, p.1182-1187, 2015.

O NEGRO NO MUNDO DOS BRANCOS: REVISITANDO FLORESTAN

FERNANDES

PEREIRA, Gilvan Elias¹

A Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco (F. Fernandes).

doi: <https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n21-486>

RESUMO

Os resquícios do velho sistema senhorial baseado na degradação do trabalho escravo, assim como o impulso da chegada de estrangeiros europeus em busca de oportunidades no trabalho rural e em atividades urbanas, acentuam uma dinâmica social perversa cuja principal característica configura-se no fato de a população negra ser preterida da integração ao sistema competitivo capitalista em desenvolvimento no Brasil entre final do século XIX e início do século XX. Este é o cenário sociológico traçado por Florestan Fernandes ao analisar o Brasil pós-abolição (em particular a cidade de São Paulo), cuja contribuição para o entendimento do “Brasil contemporâneo” continua inegável quando se considera que a questão da escravidão é um ponto central para se entender a sociedade brasileira atual.

Palavras-chave: Escravidão. Integração social. Sociedade de classes.

ABSTRACT

The remnants of the old manorial system based on the degradation of slave labour, as well as the impulse of the arrival of European foreigners in search of opportunities in rural work and urban activities, accentuate a perverse social dynamic whose main characteristic is the fact that the population black woman being excluded from integration into the competitive capitalist system developing in Brazil between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. This is the sociological scenario outlined by Florestan Fernandes when analyzing “post-abolition Brazil” (in particular the city of São Paulo) whose contribution to the understanding of contemporary Brazil remains undeniable when considering that the issue of slavery is a central point to understanding current Brazilian society.

Keywords: Slavery. Social Integration. Class society.

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UNICAMP. Graduado em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor do Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: gilvan.pereira@unifaat.edu.br

A NÃO INTEGRAÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Segundo Fernandes (1979), no último quartel do século XIX, principalmente a partir de 1860, com a emergência das leis emancipatórias e o fim do tráfico negreiro, ocorre no Brasil um processo de desintegração da ordem escravocrata senhorial concomitante à expansão de uma nova ordem econômica e social competitiva nos moldes do capitalismo moderno, ressalvadas as particularidades locais e históricas. Naquela conjuntura, a expansão urbana, em conjunto com a economia competitiva, apontava para um novo cenário que supostamente deveria conduzir para um sistema de classes aberto à mobilidade social, mas que na prática, e contraditoriamente, não abriu perspectivas e condições reais para que os afrodescendentes e os ex-escravizados negros e mulatos², tanto os recém-libertos como os que já eram livres, pudessem integrar-se ao sistema competitivo, como se poderia esperar. Ao contrário, além de os novos livres não galgarem sucesso na integração ao novo sistema social, até mesmo a população negra possuidora de pequenas propriedades de subsistência ou atuantes em pequenos negócios passam a ter mais dificuldades para conduzir suas atividades e negócios, configurando assim um retrocesso para este segmento de pessoas.

Os resquícios do velho sistema senhorial baseado na degradação do trabalho escravo, assim como o impulso da chegada de estrangeiros europeus em busca de oportunidades no trabalho rural e em atividades urbanas (mascates e lojistas, principalmente), acentuam uma dinâmica social perversa cuja principal característica configura-se no fato de a população negra não conseguir integrar-se ao sistema competitivo nascente, conforme demonstra a análise de Fernandes (1972).

Além de tudo, faz-se necessário ressaltar que as barreiras e os mecanismos de exclusão já se impunham nos anos que precedem a abolição da escravização e mais claramente nos anos seguintes referentes ao final do século XIX e início do século XX, em que as populações negras ficam à margem do sistema de classes (assim entendido no sentido de disputar, dentre outras coisas, participação no mercado de trabalho e a possibilidade de ascensão social). Como já foi dito, mesmo os negros livres e libertos antes de 1888 que atuavam na agricultura de subsistência e em pequenos negócios passam a sofrer forte impacto com a presença dos imigrantes europeus. Nesse cenário pode-se afirmar que a população negra e mestiça ocupada em atividades geradoras de renda própria teria sido prejudicada em vez de vislumbrar novas perspectivas nesse novo momento econômico competitivo mais dinâmico no que se refere às relações sociais

² Florestan Fernandes, em seus escritos que remontam as décadas de 1950 e 1960, usa os termos “negro”, “mulato” e “mestiço”. Neste ensaio, sem prejuízo das ideias, foi utilizado “negro” e “mestiço” quando em reflexão própria e mantive “mulato” nas citações diretas.

e oportunidades ocupacionais. No tocante a São Paulo, em particular, afirma Fernandes (1972, p. 46) que:

[...] o surto econômico começa a atingir seu primeiro clímax no fim do último quartel do século XIX (ou, mais precisamente, na última década deste século). Nas circunstâncias em que se desenrolou, o surto econômico não beneficiou o ex-agente de trabalho escravo, nem mesmo os que já eram, então, libertos e homens livres. A concorrência dos imigrantes não só os desalojou das posições mais ou menos vantajosas que ocupavam; impediu que eles absorvessem, na linha do padrão tradicional de ajustamento econômico imperante sob a escravidão, as oportunidades novas.

A “revolução burguesa”³, tal qual ocorreu no Brasil, no dizer de Fernandes (1972), foi intensamente “desfavorável ao elemento negro e ao mestiço, tanto no meio rural, quanto principalmente no meio urbano”, isso pelo menos até a década de 1930, quando novas mudanças urbano-industriais se intensificam. Aliás, a respeito desse cenário desfavorável à integração do negro no mundo do branco com o avanço da sociedade de classes, o autor chama atenção para o fato de inclusive uma parte da população branca, que vivia da agricultura de subsistência ou de pequenos negócios, serem “vitimados pela competição com o emigrante” (IDEM, p. 28). Ademais, como assinalou Caio Prado Jr. (*apud* Fernandes, 1972, p. 67), “a escravidão não preparou o seu agente humano para tornar-se um trabalhador livre, nem mesmo como trabalhador não especializado ou semiespecializado.”

Arruda (2020, p. 246), ao analisar a obra de Florestan Fernandes, e em consonância com o autor, afirma que a revolução burguesa no Brasil resultou de relações nas quais a burguesia não foi capaz de conciliar revolução econômica e revolução nacional, mas que, contrariamente, aliou-se às oligarquias. Em outras palavras, a burguesia abdicou do papel que a sua posição social lhe conferia, ao mesmo tempo em que não rompeu com os padrões sociais do passado, tendo, assim, contribuído para a irrealização plena da ordem social competitiva.

O novo cenário econômico social, tomando por base a cidade de São Paulo⁴, que começa a se impor principalmente com as leis emancipatórias e com a abolição da escravidão, e que poderia apontar para uma sociedade de classes no molde competitivo, não processou o impacto no sentido da democratização real de renda, do poder e do prestígio social em termos raciais,

³ “Ao utilizar a expressão revolução burguesa para designar o processo de modernização das estruturas produtivas e sociais do Brasil, Florestan não está utilizando o conceito ao molde de identidade com as revoluções burguesas clássicas, como, principalmente, a francesa e a norte-americana. Tem-se aqui uma utilização heterodoxa do conceito de revolução burguesa, referente a um processo de longa duração: o lento processo brasileiro de transição ao capitalismo. (MENESES, Jaldes. Florestan Fernandes e a teoria da revolução burguesa no Brasil. **Serviço social e sociedade**. São Paulo, n. 141, p. 224-243, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.247>)”

⁴ Para Florestan Fernandes, o estudo de São Paulo permitia apanhar melhor as conexões existentes entre a revolução burguesa, a desagregação do regime servil e a expulsão do “negro” do sistema de relações de produção. A cidade de São Paulo, com o ritmo intenso de urbanização, cenário do desajustamento estrutural dos negros, ofereceu o quadro morfológico da pesquisa (ARRUDA, 2020).

mas ao contrário. Como analisa Fernandes (1972, p. 29), “as oportunidades surgidas foram aproveitadas pelos grupos mais bem localizados da ‘raça dominante’, o que contribuiu para aumentar a concentração racial da renda, do poder e do prestígio social em benefício do *branco*”.

A IDEOLOGIA DA DEMOCRACIA RACIAL E A NEGLIGÊNCIA DO ESTADO

Sob a égide da ideia de “democracia racial”, muito propalada nas primeiras décadas do século XX, impulsionada no governo de Getúlio Vargas nos anos 1930/40, quando as ideias de Gilberto Freyre⁵ ganham força, a lógica que se difundia é a de que o “negro” teve a oportunidade de ser livre e igualar-se ao “branco”, e se assim não o fez o problema seria dele (“negro”) e não do “branco”. O mito da democracia racial serviu como ideologia para acobertar a negligência do Estado em relação à população negra e mestiça, que ficou jogada ao limbo social (Fernandes, 1972; Souza, 2022).

No pós-abolição, aos negros, segundo Fernandes (1972), restaram algumas opções (“todas espoliativas e deploráveis”), quais foram: a) regresso às regiões de origem (grande parte dos escravizados de São Paulo vieram do Nordeste, Rio de Janeiro e Minas Gerais); b) permanência como trabalhador rural do antigo senhor para um novo empregador, mas nesse caso sem as condições para competir (inclusive em termos de remuneração) com os imigrantes europeus muito mais bem qualificados e estruturados em núcleos familiares mais coesos no tocante à organização para o trabalho; c) concentração em um grande centro urbano, como em favelas em São Paulo, o que subentendia desemprego, subemprego ou parasitismo, enfim “anomia” geral para todos. d) a fuga para cidades pequenas em que poderiam resguardarem-se da competição com brancos e estrangeiros. Sem planejamento ou políticas governamentais, toda essa movimentação social ocorreria ao acaso e à própria sorte.

De modo geral, grande parte da população negra vai trabalhar em estruturas ocupacionais arcaicas e tradicionais ou em funções que não foram impactadas pelo modelo competitivo capitalista emergente. Ficariam à margem da sociedade e não se integrariam ao mundo dos brancos como cidadãos. Ainda que alguns deles conquistassem melhor posicionamento na hierarquia social, seria não mais do que “a exceção que confirma a regra”,

⁵ A análise de Gilberto Freyre, principalmente no livro “Casa grande e senzala”, lançado em 1933, surge como novidade ao valorizar e exaltar a mestiçagem em contraposição ao discurso vigente que olhava os negros como ameaça. Entre o final do século XIX e início do XX, ideias que manifestavam preocupações com a perda da branquitude portuguesa em decorrência da mestiçagem com negros e indígenas, que vinha desde o período colonial, ganharam força de modo que a ideia da mestiçagem como um fator de degeneração da “raça” passou a ser o fundamento do discurso focado nas providências consideradas necessárias ao branqueamento da população. A análise culturalista de Freyre torna-se o maior contraponto ao discurso do branqueamento da “raça” no Brasil.

no dizer de Fernandes (1972). Assim, até meados do século XX, “a expansão urbana, a revolução industrial e a modernização ainda não [tinham produzido] efeitos bastante profundos para modificar a extrema desigualdade racial [herdada] do passado” (Fernandes, 1972, p. 48).

Novamente é preciso voltar à questão da “democracia racial” para ressaltar seu papel ideológico favorável à crença de que há, no Brasil, um espaço social passível de mobilidade vertical. Nesse sentido Fernandes afirma que a nova realidade em que pessoas negras supostamente poderiam disputar oportunidades de trabalho não se comprova, a não ser como exceção. Por essa razão afirma o autor que “se confundem padrões de tolerância estritamente imperativos na esfera do decoro social com igualdade racial propriamente dita” (1972, p. 48). A crença na democracia racial, em vez de criar possibilidades, serve para reforçar a reprodução da antiga estrutura desigual em contraposição ao movimento modernizante da sociedade competitiva e de classes.

A integração do negro no sistema de classes, relevadas as exceções que confirmam a regra, não lhe proporciona, de fato, por exemplo, as condições de participação cultural acessíveis ao branco. O manto da democracia racial dissimula uma realidade em que preconceitos e barreiras sociais e econômicas permanecem intransponíveis. Na visão de Fernandes (1972), as posições desvantajosas da população negra na estrutura socioeconômica condicionam formas de participação cultural e de integração ao sistema de classes que favorecem a sua perpetuação crônica naquelas posições, em vez de estimularem a ruptura com o passado ou a sua superação. A saga de famílias negras que peregrinam de fazenda em fazenda em busca de alguma chance de trabalho, que se arrincam em trabalhos precários e incertos, ou que vão habitar as periferias das grandes cidades, são exemplos que caracterizam o cenário da não integração do negro ao novo sistema social.

No dizer de Arruda (2020, p.250), parafraseando Florestan Fernandes, deixados à própria sorte, os egressos do cativeiro não seriam capazes de mobilizar as novas regras sociais enquanto condição indispensável na sua transformação em trabalhadores livres. Deslocados da seara da competição por ocupações, “os negros não conseguiriam enfrentar os imigrantes por estarem infensos às normas intrínsecas da sociedade em emergência. Marcados pela pauperização e desorganização viveram dentro da cidade, mas não progrediram com ela e através dela”.

Em resumo, para Fernandes (1972, p. 66), “a revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma *revolução branca*. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo. Ao contrário, foi apenas reorganizada em outros termos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Florestan Fernandes (1920-1995), como eminente cientista social, abordou a questão da integração do negro na sociedade competitiva (sociedade de classes) de forma problematizadora e inovadora. Ele observou que a transição da sociedade senhorial escravocrata, baseada em estruturas semelhantes ao sistema de castas, para uma sociedade de classes não foi favorável à integração do negro na sociedade competitiva. Mesmo com o status de pessoa livre, sem as restrições que existiam para os negros livres e libertos antes da abolição, não houve garantia de que essas pessoas seriam integradas na nova ordem social, que supostamente não deveria mais tratar as pessoas com base na cor, mas sim como cidadãos. O fim do trabalho compulsório não foi acompanhado de medidas que possibilitassem a cidadania para todos, sem distinção. Como mencionado anteriormente, a supremacia branca não foi abalada pelo fim da escravidão no Brasil.

Por razões estruturais refratárias às leis emancipatórias e a da abolição da escravidão, a grande parte da população negra que não conseguiu integrar-se ao capitalismo moderno no Brasil, enquanto trabalhadores competitivos disponíveis à ordem emergente, foi relegada à condição de subcidadania. À população negra em sua maioria não restou muito mais do que manter-se no trabalho agrícola de baixa remuneração, ou de semiescravidão, ou confinar-se nas periferias das cidades como mão de obra barata para segmentos diversos, particularmente àqueles que demandavam trabalho braçal, não esquecendo da massa de mulheres negras que encontra no trabalho doméstico, em regime servil e fortemente precarizado, uma das poucas opções de ocupação com renda.

O fim da escravidão, apesar do impulso das ideias culturalistas exaltadoras da miscigenação, tal qual o mito da democracia racial, não foi capaz de desmontar o edifício social de desigualdade e racismo remanescente do período colonial e monárquico e que não deixaria de manter suas bases no Brasil dito moderno. A emergência da república e do estado liberal capitalista não foi suficiente para acabar de vez com as desigualdades econômicas, sociais e raciais centenárias.

Longe de ignorar os movimentos negros e os esforços de personalidades como André Rebouças, José do Patrocínio e Luís Gama, dentre muitos outros, a questão aqui tratada é, em termos macrossociológicos, o quanto o capitalismo brasileiro, através de suas elites políticas e empresariais, não se dispôs a realizar as reformas necessárias para se instituir uma sociedade competitiva minimamente nos moldes de suas matrizes europeias.

Conforme Arruda (2020), “o dilema racial brasileiro representa o próprio dilema da formação da moderna sociedade no Brasil, fruto do drama de uma história singular, por não desenvolver as possibilidades mais avançadas contidas na dinâmica da sua transformação”.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria A. N. A aventura sociológica de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados** v. 34, n. 100, p. 243–257, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.015>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/LXJLgznDmSWWPJ8bNkkrfSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2023.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. Coleção Corpo e alma do Brasil.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.