

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ

ISSN 1808-2327

EVIDÊNCIA

*olhares e pesquisa
em saberes educacionais*

v.17 n.16 - Novembro de 2020 - Araxá/MG



UNIARAXÁ
CENTRO UNIVERSITÁRIO

EVIDÊNCIA

*olhares e pesquisa
em saberes educacionais*

Conselho editorial

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta	Profa. Dra. Fernanda P. Tavares
UFPI Universidade Federal do Piauí	Faculdade Santa Maria, Recife/PE
UFT Universidade Federal do Tocantins	Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFG Universidade Federal de Goiás	Profa. Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira
Prof. Dr. Arturo R. Pinto Guevara	UFAL Universidade Federal de Alagoas
Universidad Católica del Maule – Chile	Profa. Dra. Maria Celeste de Moura Andrade
Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UFU Universidade Federal de Uberlândia	UNIARAXÁ
Prof. Dr. Ernani Lampert	Profa. Dra. Maria Ivonete Santos Silva UFU
FURG Universidade Federal do Rio Grande	Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Lauro César Figueiredo	Profa. Ma. Adriene Costa de Oliveira Coimbra
UFRS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ
Prof. Dr. Leopoldo Briones Universidad del Mar – Chile	Profa. Ma. Ivana Guimarães Lodi
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi – IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ
Dra. Maria Eugênia de L. e M. Castanho	Profa. Ma. Fabíola Cristina Melo
PUC - Campinas - SP	Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ
Prof. M.e Geraldo Magela Carozzi de Miranda	Profa. Ma. Leticia Vasconcelos Britto
PUC Minas Arcos – MG	Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ
Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo	Profa. Dra. Danielle Rodrigues dos Santos
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ
Profa. Dra. Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha	
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	

Os artigos publicados, no que se refere à opinião emitida, fundamentação teórica, referência bibliográfica e organização textual, são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, obrigatoriamente, o posicionamento de **Evidência**.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ
UNIARAXÁ
Instituto Superior de Educação

EVIDÊNCIA
*olhares e pesquisa
em saberes educacionais*

v. 16 n. 17 - novembro de 2020 - Araxá/MG

ISSN 1808-2327

Evidência	Araxá	v. 16	n. 17	p. 1-174	2020
-----------	-------	-------	-------	----------	------

Endereço: Av. Ministro Olavo Drummond, 5 – Bairro São Geraldo
CEP – 38180-084 – ARAXÁ – MG
Telefone/fax: (34) 3669-2000
www.uniaraxa.edu.br; uniaraxa@uniaraxa.edu.br

Editoração: Profª. Ms. Ivana Guimarães Lodi (normalização NBR-6021 da ANBT); Gestores da Edição Eletrônica: Profª. Maria Clara Fonseca e Tales Vinicius da Silva Capa: Aline Abadia Campos; Diagramação: Adriana Cardoso; Revisão: Profª. M.ª Adriene Costa de Oliveira Coimbra (Língua Inglesa); Profª. Evelyn Lissette Ordóñez Contreras (Língua Espanhola); Profª. M.ª Fabíola Cristina Melo (Língua Portuguesa); Prof. M.e Carlos Antônio da Silva (aplicação ISSN/EAN-13)

FICHA CATALOGráfICA
Biblioteca Central do UNIARAXÁ
Maria Clara Fonseca - Bibliotecária CRB 6 / 942

Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais / Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), Instituto da Saúde, Agrárias e Humanas. – Vol.1, n.1, (2005)- . - Araxá, MG: UNIARAXÁ. 2005 - .

Semestral

Disponível em: www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php
Revista indexada na EDUBASE
ISSN: 1808 - 2327

1. Educação – Periódicos. I. Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)

CDU: 37 (05)

Indexada em: Edubase (Faculdade de Educação/Unicamp)

Sumário

Apresentação - p. 7

Profª. M.a. Ivana Guimarães Lodi

Prof: Me. José Oscar de Melo

Editorial - p. 9

Profa: M.e. Ivana Guimarães Lodi

A dimensão socioafetiva em ambiente virtual de aprendizagem nos tempos de Covid-19 - p. 15

CASTANHO, Maria Eugênia

SOARES, Warlen Fernandes

Ensino superior remoto: impactos do Coronavírus em 2020 - p. 25

SANTOS, Valmir José dos

CAMARGO, Celi

A utilização do júri simulado como ferramenta metodológica ativa para o curso de Direito - p. 39

VERAS, Bárbara Melo

ANDRADE, Maria Celeste de Moura

Reflexões sobre Educação permanente na área da saúde: construir saberes para transformar a prática - p. 55

CAETANO, Sharon Sampaio

ANDRADE, Maria Celeste de Moura

A importância dos valores na prática educativa - p. 67

SOUZA, Lília Martins

LODI, Ivana Guimarães

O resgate da integralidade da pessoa humana, a partir do núcleo central, segundo Edith Stein - p. 83

REZENDE, Gerusa Dumont de

O proposto e o concretizado nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFTM - p. 101

SOUZA, Walêska Dayse Dias de

**O perfil das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de Contabilidade
na cidade de Araxá - p. 113**

LODI, Mariana Guimarães

LODI, Ivana Guimarães

Análise da plataforma projeto material didático virtual - p. 139

CAMPOS, Marcos Oliveira

ROBERTO, Renata Marques

**Capacitação técnica na construção civil: diagnóstico e perspectivas para o
desenvolvimento desse segmento - p. 147**

SILVA JÚNIOR, Ernandes Resende da

BATISTA, Ricardo Augusto Oliveira

Resenha do filme “O Substituto” - p. 153

CONFORTIN, Rogerio de Souza

Projeto: Parada da Leitura - Uniaraxá - p. 161

Normas gerais para publicação em Evidência - p. 171

Apresentação

*“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério,
com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida,
destruindo o sonho, inviabilizando o amor.
Se a educação sozinha não transformar a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”*

Paulo Freire

A Revista **Evidência** – *olhares e pesquisa em saberes educacionais*, é uma publicação do curso de Pedagogia do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá.

Em sua trajetória de 16 anos ininterruptos, apresentamos agora o volume 16, número 17, reforçando que esta publicação busca socializar o pensamento de educadores engajados que, com o registro de suas reflexões e experiências, enriquecem suas páginas e multiplicam seu saber.

A preparação de cada número da Revista Evidência, nos convida sempre a refletir sobre o contexto em que a educação está inserida. Conforme as palavras de Paulo Freire em epígrafe, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela não existe possibilidade de mudanças.

Nosso objetivo é cumprir com a política de produção científica e de divulgação institucional e, o cumprimento desta política, tem garantido a produção de artigos de pesquisas e de opinião, além de resenhas, que contribuam com o aprofundamento do conhecimento em educação em suas diversas áreas e formas de manifestação. Também, buscamos a disseminação do conhecimento produzido pelos docentes e discentes de nossa Instituição e de outras Instituições de Ensino Superior. Os trabalhos podem ser resultados de pesquisas oriundas de cursos de Graduação e Pós-graduação, quanto de práticas pedagógicas, como o projeto institucional “Parada da leitura”, que foi criado no ano de 2018, e de experiências em atividades de extensão universitária ou de análise e discussão de teorias e temas relacionados à educação.

Como já falou Marcel Proust, “a verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”. Entendemos que educação não é o simples repassar de conhecimentos, mas é mostrar novas formas de compreendê-los, novas maneiras de ver o mundo, novos caminhos para transformar. Educação é um fazer contínuo, com desafios, conquistas, às vezes frustrações, erros, acertos, coragem. Assim, a Revista **Evidência** – *olhares e pesquisa em saberes educacionais*, tem por objetivo refletir sobre variadas temáticas

relacionadas à prática do educar, na crença de que novas possibilidades, novos caminhos, novas maneiras de fazer, sempre são possíveis.

Nestes 16 anos, a Revista ***Evidência*** apresenta-se como um meio de comunicação consolidado e de grande contribuição sobre o conhecimento na área da educação, e da prática pedagógica, na construção de possibilidades com vistas a uma sociedade mais justa, democrática, desenvolvida e humana.

Esperamos que todos os leitores possam desfrutar das informações aqui veiculadas, e que também possam vir a contribuir com as próximas edições desta publicação.

Desejamos a todos uma boa e instigante leitura!

Profa: Me. **Ivana Guimarães Lodi**
Editora responsável

Prof: Me. **José Oscar de Melo**
Reitor

Editorial

Prof^a. M.a. Ivana Guimarães Lodi

*“A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho
a casca dourada e inútil das horas...”*
Mario Quintana

Com este verso, Quintana nos transmite a urgência de viver, a necessidade de pararmos de adiar a nossa própria vida, de fazermos logo aquilo que queremos ou precisamos fazer. Mas também, é paradoxal, diante do momento em que vivemos por causa da pandemia mundial causada pelo Coronavírus.

O tempo não para, e assim, precisamos nos adaptar para poder seguir e, mais importante, cuidar da nossa própria sobrevivência, que envolve a mim e ao outro. Diante desse cenário, a educação foi e está sendo desafiada a todo momento. Tivemos que nos reinventar, buscar e utilizar novas maneiras e ferramentas que possibilitassem dar continuidade aos processos educativos. Foram e continuam sendo, muitos os desafios, mas, também, novas formas e caminhos surgiram para que pudéssemos seguir, mesmo sabendo que nem sempre foram os melhores, mas foram os possíveis. Alguns se adaptaram melhor, outros não, mas como tudo na vida, fizemos o que estava ao nosso alcance e quando tudo isso passar, ficarão as experiências, os ganhos e perdas e, principalmente, os aprendizados.

Pensando sobre a **importância da educação** na vida de uma pessoa e de como ela se reflete nos mais diferentes âmbitos, apresentamos a Revista “Evidência – olhares e pesquisa em saberes educacionais, em seu número 17, que aborda diferentes temas de interesse educacional. Nesse número, trazemos a público um conjunto de escritos e resultados no campo da educação, abordando diferentes temáticas pedagógicas, que, inegavelmente, são relevantes e se articulam em torno da preocupação comum e vasta que envolve os processos e desafios do educar.

Rubem Alves nos fala que “As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente”. Educar é, entre os acertos e erros um dos mais importantes mecanismos para “ver” e entender o mundo. Diante disso, os artigos que aqui são apresentados, cada um em sua área, buscam nos ajudar a olhar e enxergar o mundo educativo, entender e aplicar novas formas de viver e construir a educação no país, mesmo com os desafios que foram, são e serão colocados em nosso caminho como educadores. Os artigos aqui publicados, buscam renovar e reafirmar a principal vocação da Revista Evidência, que é o de contribuir com o debate educacional, através de textos que apresentam perspectivas teóricas e metodológicas diversas, no campo da educação.

O primeiro texto - A Dimensão socioafetiva em ambiente virtual de aprendizagem nos tempos de Covid-19, das professoras Maria Eugênia Castanho e Warlem Fernandes Soares, de certa forma é providencial diante da conjuntura mundial de pandemia. As autoras discutem sobre as profundas modificações no campo sócio-político-econômico atuais e como elas vêm trazendo à educação grandes exigências. Especialmente no campo da educação, a busca pela qualidade no ensino remoto é forte preocupação presente em todos os níveis de ensino e passa pela questão da manutenção de vínculos socioafetivos com os alunos. As autoras apontam que o caminho ainda é longo nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois ainda não está definido como inserir neste contexto os grupos sociais excluídos dos meios digitais, o que reforça a necessidade de, mais uma vez, pensar em educação para todos, indistintamente.

No segundo texto, abordando também sobre os impactos da pandemia na educação, Valmir José dos Santos e Celi Camargo, nos trazem o artigo – Ensino Superior Remoto: Impactos do Coronavírus em 2020. A pandemia do novo Coronavírus trouxe consigo várias mudanças no âmbito pessoal e educacional, sendo o isolamento social uma das principais medidas protetivas contra o contágio do novo vírus. Neste cenário, as aulas foram suspensas e as instituições educativas, professores e alunos tiveram que buscar novos meios para o processo de ensino-aprendizagem, através do ensino remoto emergencial, o que geou impacto na vida de todos. Em relação à aplicação de conteúdo utilizando as tecnologias, os docentes, foram expostos à enormes desafios. Através de uma pesquisa de campo com 12 professores de uma IES regional, a pesquisa buscou conhecer quais os maiores desafios que eles estão enfrentando. Os resultados apontaram que são inúmeros os desafios com as aulas remotas, mas que, com motivação e persistência, há de se haver ensino de qualidade, mesmo com os muitos obstáculos e resistências.

No texto seguinte, Bárbara Melo Veras e a professora Maria Celeste de Moura Andrade nos trazem o artigo - A utilização do júri simulado como ferramenta metodológica ativa para o curso de Direito. O texto aborda e apresenta os resultados acerca de um estudo sobre os benefícios do júri simulado no que tange às práticas educativas no curso de Direito. São apresentados aspectos inerentes

aos conceitos de metodologia ativa, práticas pedagógicas e júri simulado, discutindo os impactos destas práticas no aprendizado e na formação do estudante do curso de Direito.

Na sequência, o texto – Reflexões sobre formação permanente na área de saúde: Construir saberes para transformar a prática, de Sharon Sampaio Caetano e Maria Celeste de Moura Andrade, apresenta uma reflexão sobre a prática ou *práxis* desse profissional, identificando qual concepção seria mais indicada para ampliar sua formação. São discutidas diversas formas de continuar promovendo a educação do profissional no trabalho, e que elas apresentam metodologias distintas, dependendo da área e do tipo de atuação. Conhecer-las e saber diferenciá-las pode ser fundamental para as modificações nas práticas dos serviços de saúde, e dessa forma, atender melhor às necessidades de cada momento.

O texto seguinte – A importância dos valores na prática educativa, de Lilian Martins Souza e da professora Ivana Guimarães Lodi, traz uma importante reflexão em que se buscou compreender a relevância e a urgência de inserir nas atividades cotidianas da Educação Básica, a formação ética e moral, pesquisando e discutindo sobre as metodologias mais utilizadas nessas práticas e conhecendo seus impactos na educação formal. Os resultados deste estudo reforçam a importância de trabalhar essa temática nos ambientes escolares, e aponta a importância da utilização de metodologias inovadoras e de práticas que promovam reflexões da realidade, aliadas às disciplinas curriculares.

Gerusa Dumont de Rezende nos apresenta na sequência o artigo – O resgate da integralidade da pessoa humana, a partir do núcleo central, segundo Edith Stein. A autora buscou averiguar as contribuições da abordagem Fenomenológica, em especial a visão de Edith Stein, acerca do núcleo central ou núcleo pessoal. O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica sobre este tema. Os resultados evidenciam um aprofundamento da estrutura da pessoa humana, ao adentrar na sua interioridade ou na concepção steniana, na ‘alma da alma’.

A autora Walêska Dayse Dias de Sousa na sequência, apresenta o texto – O proposto e o concretizado nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFTM, em uma pesquisa em andamento, com o objetivo de analisar a relação entre o proposto nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFTM e o que tem sido, efetivamente, concretizado. Para a realização da pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos como a revisão bibliográfica, a aplicação de questionários e a análise de documentos. As primeiras análises indicaram que não há consensos entre os professores relativos ao que é positivo e o que é considerado limite ou dificuldade no que diz respeito à organização e prática curricular, o que indica a necessidade de investir, ainda mais, no trabalho coletivo como forma de construir as possíveis mudanças que se fizerem necessárias nos cursos, considerando o contexto e a legislação vigente.

Mariana Guimarães Lodi e Ivana Guimarães Lodi, nos trazem a seguir, o artigo - O perfil das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, em que é apresentado uma pesquisa com as profissionais da área e que são proprietárias de escritórios de contabilidade, com o

objetivo de permitir um maior conhecimento sobre a situação atual vivida pelas mulheres que atuam nessa profissão, no sentido de analisar se ainda existem desafios relacionados ao gênero ao qual pertencem. Buscou-se levantar o perfil socioprofissional dessas mulheres, com enfoque tanto nos desafios internos do ambiente de trabalho, quanto nos externos, provindos das obrigações domésticas e familiares. Através da aplicação de um questionário a pesquisa apontou, dentre outros dados do estudo, que as profissionais do sexo feminino proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, afirmam ainda existir diferenças e desafios no exercício profissional, como também, que o número de profissionais está em franca ascensão e que é possível conciliar, não sem dificuldades, a carreira profissional e a vida pessoal.

Na sequência, Marcos Oliveira Campos e Renata Marques Roberto apresentam o artigo - Análise da plataforma Projeto Material Didático Virtual. Os autores fazem uma análise crítico-constructiva da plataforma Material Didático Virtual, desenvolvido pelo professor doutor Carlos Alberto de Oliveira, da Universidade de Taubaté - UNITAU. O texto constitui-se de uma crítico-análise imparcial, visando agregar valores aos trabalhos desenvolvidos nas pesquisas científicas e acadêmicas.

O artigo seguinte – Capacitação técnica na construção civil: Diagnóstico e perspectivas para o desenvolvimento desse seguimento, com autoria de Ernan-des Resende da Silva Júnior e o professor Ricardo Augusto Oliveira Batista, apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou analisar o nível de qualificação da mão de obra da construção civil no município de Araxá-MG. Os resultados apontaram um baixo nível técnico de profissionais atuantes nas empresas selecionadas e, consideravelmente, o interesse desses mesmos profissionais em se capacitar. Também se constatou a necessidade de implementação de programas de capacitação internos dentro dessas instituições, com o objetivo de oferecer e incentivar o acesso desse profissional à educação corporativa.

Logo a seguir, nos é apresentada uma Resenha sobre o filme “O substituto” do autor Rogério de Souza Confortin. Segundo ele, o filme é de uma amplitude inesgotável, porque a vida é escandalosa, naquele sentido coincidente do amor e da morte. Nas palavras do autor, o filme é dramático, belo, poético. Tremendo. Memorável. Através do enredo apresentado, a história vai tecendo densas análises relacionadas ao viver. A civilização emerge sobre os sacrifícios da individualidade e o texto conclui, sem encerrar, dizendo das histórias da vida que nunca param, estão sempre a começar e re-começar.

Por fim, trazemos aos leitores alguns dos textos premiados pelo evento institucional denominado por – Parada da Leitura, implantado em 2017 no UNIARAXÁ, um projeto que busca despertar e incentivar o gosto pela leitura cotidiana, como um importante instrumento na formação acadêmica e humana dos alunos. Na sua culminância, entre outras atividades, é realizada a “Olimpíada de Redação”, referente ao livro ou autor que serviu de tema para a mesma. Assim, a partir dessa edição, a Revista Evidência passará a publicar os textos premiados nestes eventos. Vale a pena conferir!

A preparação de cada número da Revista “Evidência – olhares e pesquisa em saberes educacionais”, nos convida sempre a refletir sobre os vários contextos e fazeres educacionais. Os textos aqui apresentados nos levam à diversas reflexões críticas, que têm por objetivo contribuir com a constante busca pela qualidade na educação.

Uma vez, Artur da Távola falou sobre a expectativa que se tem ao abrir caixas e pacotes que nos apresentam o novo, o ainda não visto, que nos fazem mergulhar muitas vezes em fantasias. Podemos dizer que a vida e o futuro, ainda mais diante do momento atual, cheio de dúvidas, medos e questionamentos, é um abrir de caixas que trazem muitas surpresas. Surpresas essas nem sempre fáceis, mas que nos levam a perceber a necessidade de enfrentar o desconhecido, afinal, a educação muitas vezes é isso, vamos abrindo caixas, todos os dias, sem saber o que há lá dentro. Algumas vezes são sorrisos, outras frustrações, em algumas nos deparamos com possibilidades, em outras, com desafios, mas é preciso cultivar sempre a certeza de que vale a pena os enfrentar e sorrir com as conquistas, por menor que sejam, afinal, educação é isso, um caminhar que vai nos oferecendo “caixas” e que precisamos ter a coragem para abri-las.

Uma boa leitura a todos!

A dimensão socioafetiva em ambiente virtual de aprendizagem nos tempos de Covid-19

CASTANHO, Maria Eugênia¹
SOARES, Warlen Fernandes²

*“Por que meu verso não se enche de força nova?
Por que não varia? Por que se esquivia de mudar?
Por que, passando o tempo, não se renova meu olhar,
Com novos métodos e novas alianças?*

*Por que ainda escrevo aquilo, o mesmo de sempre,
E escondo a invenção no uniforme sempre igual,
De sorte que cada palavra repete o meu nome
E mostra onde nasceu e de onde se origina?”*

SHAKESPEARE, Soneto 76.

Resumo: As profundas modificações no campo sócio-político-econômico vêm trazendo à educação grandes exigências. As plataformas digitais ocupam o lugar da sala de aula (ou o não lugar) e suscitam o debate coletivo acerca dos princípios básicos de garantia de acesso de todos. Novas formas de ensinar e aprender estão sendo apresentadas e este feito exige novas maneiras de refletir o currículo, as relações interpessoais e a postura de não neutralidade docente. O advento da tecnologia, embora apresente propostas mitigadoras para o ensino, pode não representar melhoria na qualidade do trabalho pedagógico. A busca pela qualidade no ensino remoto é forte preocupação presente em todos os níveis de ensino e passa pela questão da manutenção de vínculos socioafetivos com os alunos. A proposta corrente de um fazer pedagógico enlaçando a formação de crianças, jovens e adultos com temáticas abarcando saberes que vinculem teoria e prática demonstra que o caminho ainda é longo nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois ainda não está definido como inserir neste contexto os grupos sociais excluídos dos meios digitais.

¹ Doutora em educação pela Unicamp e membro fundador do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas.

² Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia (PUCCAMPNAs) e em Educação Especial (UNISAL), Mestre em Educação (PUCCAMPINAS) e professora na rede municipal de ensino de Campinas.

Palavras chave: Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA). Aprendizagem Significativa. Afetividade.

Abstract: the profound changes in the socio-political-economic field have brought great demands to education. Digital platforms take the place of the classroom (or the no-place) and raise the collective debate about the basic principles of ensuring access for all. New ways of teaching and learning are being presented and this achievement requires new ways of reflecting the curriculum, interpersonal relationships and the posture of teacher's non-neutrality. The advent of technology, although presenting mitigating proposals for teaching, may not represent an improvement in pedagogical task's quality. The search for quality in remote education is a strong concern present at all levels of education and permeates the issue of maintaining socio-affective bonds with students. The current proposal of a pedagogical practice that links the formation of children, young people and adults with themes that encompass knowledge linking theory and practice demonstrates that the path is still long in virtual learning environments, because it is not yet defined how to insert in this context the social groups excluded from digital media.

Keywords: Virtual learning environment (AVA). Meaningful Learning. Affection.

1. Um convite ao novo

O isolamento social, recomendado pela Organização Mundial de Saúde para conter a Pandemia do COVID-19, foi acatado por diversos estados e municípios brasileiros e também internacionalmente. Foi necessário e urgente pensar a continuidade do processo educacional dos alunos de todos os níveis de ensino, no sentido da interação, da autonomia e do fortalecimento de vínculos. Foi necessário pensar em uma forma de educar que aproximasse os alunos da escola, ou no mínimo de alguns conceitos escolares. As plataformas de ensino remoto já existentes, destacam-se no pódio da educação. Criou-se o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) entendido como uma sala de aula virtual acessada via web.

Um dos debates mais relevantes no atual momento educacional diz respeito à manutenção de vínculos afetivos com os alunos e suas famílias através destas plataformas. Em favor de não tornar massivo um ensino desconectado da realidade, estabelece-se uma nova forma de pensar e de fazer educação. Mas nada, absolutamente nada que seja realizado em ambiente virtual, irá substituir o relacionamento presencial do *lôcus* escolar.

Paradoxalmente, o ensino *on line*, que vem ganhando cada vez mais adeptos nos cursos de graduação e pós-graduação, recebe resistência ao chegar à educação básica, resistência *ao modus operandi*. Um destes entraves diz respeito a uma grande parcela da população sem acesso aos meios digitais.

A escola atende às necessidades de um determinado momento histórico, dotado de pluralidades. Não é apenas a sociedade que muda, a instituição escolar também se modifica, transforma-se, transmuta-se, adapta-se. Não está sendo diferente neste momento de enfrentamento, e nesta temática necessário se fez e se

faz pensar em novas metodologias de ensino. Um ensino tecnicista e tradicional dentro do ciberespaço não deve ocorrer. Caminhamos, não só para uma mudança na estrutura da sala de aula convencional, mas também para uma mudança de comportamento docente. Sobre isto, propostas do órgão regulador da educação – o ministério da educação - são aguardadas. Enquanto esperamos, pareceres orientadores intentam direcionar ações e resultados. Os gastos não provisionados com aquisição de equipamentos e compras de pacotes que estruturam o trabalho docente deverão chegar de alguma forma a todos nós.

O Ensino Remoto Emergencial tem sido adotado pelas Secretarias de Educação dos vários Estados brasileiros no intuito de tornar produtivo o tempo do aluno em sua residência, mas será preciso atenção à qualidade deste tipo ensino para que os prejuízos em todos os seus níveis não se tornem irreversíveis. Muitas são as críticas sobre o caráter mercadológico de determinadas experiências do Ensino à Distância, forma que não representa em sua totalidade o que estamos vivendo com a experiência do Ensino Remoto.

No Parecer CNE/CP nº 005 datado de 28 de abril de 2020, tratou-se da reorganização do calendário escolar e da possibilidade do cômputo das horas das aulas não presenciais para cumprimento de carga horária mínima anual, equivalente a 800 horas aulas. Trata-se então de um árido trabalho que a nosso ver, deve partir de uma avaliação diagnóstica inicial para o cumprimento das aulas e reposições.

Este novo momento nos convida à renovação, à procura de novas linguagens, novas ideias, novas formas de relacionamento. A rede mundial de computadores, a internet, apresenta-se como proposta emergencial para nos ajudar a lidar e superar as adversidades (até que ponto?). Não tivemos tempo para nos declarar como opositores, não tivemos tempo de refletir profundamente sobre as consequências a longo prazo, pois urgia pensarmos no menos danoso para os estudantes. Contudo, não estamos acríticos. Estamos realizando formação em curso sobre um tema não tão recente, porém de abrangência ímpar. O tempo pedagógico continua correndo e os professores tentam acompanhá-lo, não sabemos se o alcançaremos.

Inquieta-nos pensar sobre um número expressivo de alunos que, desprovidos de tecnologia digital, ficam à margem do sistema. Cumpre-nos denunciar que muitos alunos possuem condições precárias de moradia e há localidade onde a internet não chega, assim, a internet é algo distante da realidade de grande parcela da população. Materiais pedagógicos impressos, tais como roteiros, sequências didáticas, almanaques, cadernos de atividades, dentre outros, visam materializar as atividades dos ambientes virtuais, sem com isto garantir a igualdade e oportunidade para o desempenho qualitativo das propostas de ensino remoto.

De repente, alunos, famílias, professores, gestores e políticas educacionais viram as estruturas, antes tão conhecidas, distantes. As nossas aulas não ocorriam mais entre muros, a voz do professor deu lugar a toques digitais. Turbulentas e intensas transformações emergiram para que a relação educador-educando mantivesse um fio condutor, um vínculo.

Ademais, consideremos que as crianças e jovens com deficiência, merecem uma outra proposta de inserção digna a este processo, muitas vezes individualizada. É imperativo pensar sobre este fator visto que não se trata de um favor a ser prestado a esta população, mas a busca por um tipo de tecnologia que verdadeiramente os assista com equidade.

Os números alarmantes de excluídos digitais são postos e escancaram a desigualdade. A UNESCO informa que três em cada quatro alunos a nível mundial estão em casa, sem aulas presenciais, após o surto do Covid-19 ter alterado a forma como vivemos, com reflexo na saúde, na economia e na educação. A Organização das Nações Unidas revela que cerca de 1,4 bilhão de alunos entre o ensino básico e o ensino superior em todo o mundo, ficaram impedidos de frequentar a sua escola ou universidade e o número deverá mesmo aumentar. Este fato nos faz indagar: aula remota é para quem pode ou para quem quer? Onde estão as políticas públicas para estes cidadãos de todas as idades quando se refere à inclusão digital? Como humanizar através das tecnologias? São perguntas como estas que nos inquietam e nos levam a estudar a temática tão incisiva aos nossos dias.

Entender os processos afetivos na relação pedagógica, nos coloca diante da possibilidade de estimular o pensamento sobre a formação integral do sujeito. A afetividade exerce grande influência na percepção, na memória, no pensamento, na vontade e na ação, fatores responsáveis que motivam e interferem no processo ensino-aprendizagem, seja remotamente, seja no presencial (CASTANHO, 2019). Como pensar em vínculo dissociado de equidade? Ao buscarmos o significado desta palavra, encontramos “aquilo que ata, liga, vincula (duas ou mais coisas)”.

Uma grande questão a ser respondida é, em síntese, a seguinte: quais fatores interferem na construção e na qualidade dos vínculos afetivos? Necessário se faz unir tecnologia e afetividade para nos mantermos ligados aos nossos alunos. Criar laços que perdurem durante e para além do período de isolamento social. Não há garantias de como as ações são recebidas do outro lado da telinha, quando há telinha. Certamente muitos estudos serão necessários, para a compreensão dos hiatos deste processo educacional para que possamos futuramente avaliar este momento. Necessário se faz pensar na retomada do ensino e em todas as suas vertentes.

Falar do tempo é algo quase poético. O tempo entre professor e aluno é algo único. Nenhum outro profissional lida com o ser humano da forma como faz o professor. Este cotidiano envolve afetividade, percepções, formação, enfim. É imperativo entender que 800 horas-aulas suscitam cuidados, conversas, olhares e acolhimento.

O vínculo afetivo ao qual nos referimos é importante e significativo, principalmente em se tratando da educação básica. Mas procuremos não fazer recortes visto que todas as esferas do ensino estão diante desta situação emblemática. De forma geral, estabelecemos vínculos com aqueles que estão de alguma maneira próximos. Estudos denotam que a *afetividade* é tão importante para a saúde men-

tal, quanto as vitaminas e nutrientes para a saúde física (OLIVEIRA & COLLET, 1999). O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) deve se constituir de ações que processem e provoquem a interação social e a afetividade e que superem a frieza dos computadores, tablets, celulares, Ipods, e mais geringonças.

Buscar a promoção de vínculos afetivos nestes ambientes requer novas estratégias de aprendizagem, muita disciplina por parte de professores e alunos e trocas constantes para que o diálogo entre as partes seja profícuo. Estas estratégias passam pelo viés do método ativo, que coloca o aluno como protagonista, junto ao professor, do processo de ensino-aprendizagem, uso de ferramentas síncronas e assíncronas que possam tornar as relações no AVA produtivas e afetivas, mediadas por vínculos diários que devem promover a comunicação, na maioria das vezes por meio de textos escritos. Trabalhar com a possibilidade de manutenção de vínculos já criados de forma presencial.

Segundo Silva:

O termo Acesso Remoto trata da junção de duas palavras que quando se entende o significado de cada uma delas, separadamente, logo se percebe do que se trata. Acesso, segundo o dicionário, significa chegada, aproximação, entrada; e remoto, por sua vez, significa muito distante, longínquo. Pode-se definir, então, que acesso remoto é uma técnica de aproximação ao que se encontra muito distante, em um lugar longínquo (SILVA, 2020, p.02).

2. Nas entrelinhas: conversa com os teóricos

Ao abordarmos a questão dos vínculos afetivos no ensino, estamos nos reportando a uma proposta interacionista de educação que tem como foco a escola, como ponto marcante de interação. Em um espaço onde a aprendizagem privilegia os aspectos cognitivos torna-se importante refletir, nesse espaço sobre o sentir.

Duarte Jr. (2004), apregoa que a adequação de uma linguagem que denote afetividade, compromisso e entusiasmo urge ser desenvolvida, visto que será quase que só pela linguagem que essa interação ocorrerá, seja por podcasts, vídeo aulas e postagens nas plataformas de ensino, seja por grupos de *whatsapp*, dentre outras.

O vínculo entre aluno e professor é um forte aliado para que, em específico, a criança sinta-se confiante e aprenda melhor. Snyders, em seu livro “Alunos Felizes (1993), nos coloca frente a um dilema muito pertinente neste momento: preparar para o futuro e assegurar as alegrias presentes. As raízes históricas deste processo, obviamente, deram-se em caráter presencial. A alegria à qual o autor se refere tem relação com a cultura elevada, com os conhecimentos relevantes para a humanidade, as produções históricas em suas diversas vertentes.

Se tais aspectos, em aulas presenciais precisam de um olhar sensível, questionamos como tal ocorre diante do ensino não presencial, visto que o trabalho em educação visa desenvolver nos alunos aspectos integrais de sua personalidade.

Em linhas gerais, esclarecemos o que é “vínculo”, agora, necessário se faz encontrar o sentido do termo “afeto” no ciberespaço com intenção pedagógica.

Para isso recorremos à palavra sensível e necessária do educador Paulo Freire (1999) propondo prática progressista contrária a qualquer discriminação e defendendo o diálogo das várias opiniões: ao invés de se adaptar, a pessoa se insere na realidade criativa e criticamente, numa pedagogia fundada na liberdade e dignidade. Com isto, otimizar os ambientes virtuais de aprendizagem faz parte do processo de construir com o aluno um sentimento de pertencimento e de superação das dificuldades do momento, mesmo que sutilmente, evitando assim a tão temida evasão. Ser um professor progressista e refletir tal momento à luz dos dias atuais é provocante. Não só o trabalho com os alunos se torna desafiador, mas também as trocas entre os pares, a tão necessária proposta coletiva de trabalho docente. Vivemos na pele a urgência da inovação tecnológica no ensino sem estarmos preparados tecnicamente para isto.

Sim, precisamos falar sobre isto. Técnica na educação não é sinônimo de tecnicismo. Veiga (2011) fundamenta numa perspectiva sociointeracionista que o indivíduo constrói seus saberes e a afetividade na interação com os outros sujeitos. Dialética e didaticamente esta dinâmica nos conduz a ações planejadas e intencionalmente propostas.

Gadotti (1992) nos convida a pensar em uma escola cidadã. E em linhas gerais defende que educar significa capacitar o aluno para que ele seja capaz de buscar respostas e novas formas de ler o mundo. Estaria o ensino remoto, nestes últimos meses, cumprindo este papel? Se tal leitura de mundo acontece de forma mediada, como tais mediações se concretizam?

Saunders (1977, p. 69) aconselha aulas que apresentem problemas de pessoas e coisas, emoções e situações, representações espaciais, soluções que conduzam os alunos a passar de um estágio para outro. As palavras do autor refletem a importância das interações que, na modalidade remota, são eliminadas.

Almeida (2019), doutor na área de história da arte, relata um momento ocorrido em sala de aula universitária que aponta para a necessidade de se estar atento à formação da afetividade daqueles a quem temos o privilégio de lecionar. Seria possível este tipo de observação em ambientes virtuais? O professor, em muitos cursos chamado de tutor, não tem a possibilidade de perceber os gestos, as expressões, a totalidade de seus interlocutores. Ainda mais, como cultivar estes aspectos nos anos iniciais da escolarização sem estarmos de corpo presente?

Piaget (LA TAILLE, 1992) fundamenta que o desenvolvimento intelectual possui o componente afetivo e o componente cognitivo e que estes não funcionam de forma isolada. Assim, a educação em seu aspecto mais amplo, percebe o aluno de forma integral. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural Vigotsky (1996, p.281), define a relação da criança com o mundo como ‘estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente e será no processo de mediação com o mundo que o psiquismo superior será elaborado.

Santos (2000, p. 02), faz importantes afirmações sobre o processo de exclusão realçado pela pandemia ao expor que os objetivos da crise são: ‘legitimar

a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica”.

Visamos romper com o entendimento de afeto oriundo do senso comum. Para tanto, buscamos em Gomes e Mello o conceito por nós estudado:

Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter à afeição”. (2010, p. 684)

Pensar a Educação, replanejar, lidar com novas tecnologias, atribuir significado para um novo modo de aprender e ensinar em tão pouco tempo vem sendo tarefa que exige muito de todos. Para entendermos a proposta, temos que definir o tipo de aprendizagem de que estamos falando. Certamente, o ensino no Ambiente Virtual, destoa de um modelo tradicional de ensino.

Nesse sentido e embora muito se escreveu contra o papel de passividade do estudante no processo de aprendizagem e de ser considerado sujeito irrelevante na elaboração e aquisição de conhecimento, o que se evidencia hoje é a importância de considerar a cultura do aluno e sua experiência de vida, valorizando o seu meio e criando maneiras para nele intervir.

3. Considerações (sempre provisórias)

Diante de todo o cenário de novos comportamentos e hábitos que a pandemia traz, não podemos desconsiderar que somos seres sociais e que o desenvolvimento pleno deve ser refletido e praticado no contexto do ensino remoto.

O estudante não pode e não deve se sentir sozinho neste momento. Assim, a interface com o ambiente virtual de aprendizagem deve ser instigadora, com palavras de incentivo, apoio e respeito às limitações, valorizando atitudes de cuidado e afeto em meio a tantas incertezas.

Tais ferramentas chamam a uma nova responsabilidade que provoquem o estudante a sentir-se apto para seu desenvolvimento em sociedade. Esta nova frente de trabalho deve propor ações conjuntas considerando as tecnologias para um dado momento, sem perdas nas ações que colocam o aluno como protagonista do processo, mediado pelo professor e que este não se curve ao aspecto de mero tutor.

Dizemos isto porque as necessidades dos alunos exigem formação profissional consistente. A formação do magistério precisa ser de comprovada competência. Sem isso os participantes da vida escolar continuarão sendo constrangidos por planos educacionais que só têm dificultado o encontro da escola com seu objetivo de socializar o saber que lhe cabe transmitir. Castanho e Soares (2005, p.21) lembram que “nossas próprias verdades começam a ser questionadas em nosso aprender fazendo”.

O ensino emergencial não deve desmotivar o professor. Mas é importante que ele esteja atento aos aspectos mercadológicos e aos desdobramentos que virão.

A aprendizagem ocorre como um processo concreto e mesmo remotamente deve valorizar as vivências e práticas sociais, refletindo a realidade para nela intervir.

Referências:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). MEC homologa Parecer do CNE sobre reorganização do calendário e cômputo de atividades não presenciais. Acesso em 07 de junho de 2020.

ALMEIDA, Eduardo. Pedagogia da autonomia. **Correio Popular**, 07 de março de 2019, p. A17. Campinas, SP.

CASTANHO, Maria Eugênia; SOARES, Warlen Fernandes. Reflexões sobre o Currículo: tentativas de rupturas com os eixos do paradigma tradicional. In: **Cadernos Camilliani**. v.6, n. 1, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Relações interpessoais: quando o estudante é mais que aluno, é pessoa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. UNIRAXÁ, Araxá, MG, v.15 n.16, 2019.

DUARTE Jr. Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã** - uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992

Gomes, C. A V. & Mello, S. A (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, 28 (2), 677-694.

LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus editorial, 1992.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de, & Collet, Neusa. (1999). Criança hospitalizada: percepção das mães sobre o vínculo afetivo criança-família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 7(5), 95-102. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691999000500012&script=sci_abstract&tlng=eses Acesso em: 19 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coleção Pandemia Capital. 1.ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

SAUNDERS, Robert J. **Relating Art and Humanities to the Classroom**, Dubuque, Iowa: Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, 1997

SILVA, Daniel (et al). Aplicação da tecnologia de acesso remoto no ensino à distância. In: **AEDB/BR/seget/arquivos**, Resende RJ. Acessado em 06 de jun de 2020.

Evidência, Araxá, v. 16, n. 17, p. 15-23, 2020

SNYDERS, George. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra 4. d., 1993.

VEIGA, Ilma Passos A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP Papirus, 1996; 18 ed, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. IV. Madri: Visor, 1996.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3883562938853685>

CV: <http://lattes.cnpq.br/5547421730712727>

Ensino superior remoto: impactos do Coronavírus em 2020

SANTOS, Valmir José dos
CAMARGO, Celi

Resumo: O coronavírus chegou ao mundo no ano de 2020, e trouxe consigo várias mudanças no âmbito pessoal e educacional. O isolamento social é uma das principais medidas protetivas, contra o contágio do novo vírus. Assim, as aulas foram suspensas e IES, professores e alunos começaram a dar um novo rumo ao processo de ensino-aprendizagem, através do ensino remoto emergencial, impactando muito a vida de todos. Em relação à aplicação de conteúdo utilizando a tecnologia, os docentes, foram expostos a enormes desafios. Nesta perspectiva, este estudo, por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada em: Gil (2006); Ramal (2020); Mendes (2015), dentre outros e de pesquisa de campo baseada em questionário estruturado, buscou relatar a visão de 12 professores de IES regional sobre os desafios que estão enfrentando diante deste cenário. Os resultados apontaram que são inúmeros os desafios com as aulas remotas, sobretudo com relação à frequência dos alunos e a aplicação de conteúdo utilizando as plataformas digitais, mas que, com motivação e persistência, há de se haver ensino de qualidade, mesmo enfrentando obstáculos e resistências.

Palavras chave: Aulas remotas. Covid-19. Educação. Professores. Tecnologias.

Abstract: The coronavirus arrived in the world in the year 2020, and brought with it several changes in the personal and educational scope. Social isolation is one of the main protective measures against the spread of the new virus. Thus, classes were suspended and HEIs, teachers and students began to give a new direction to the teaching-learning process, through emergency remote teaching, greatly impacting everyone's life. Regarding the application of content using technology, teachers were exposed to enormous challenges. In this perspective, this study, through bibliographic research based on: Gil (2006); Ramal (2020); Mendes (2015), among others and field research based on a structured questionnaire, sought to report the views of 12 regional HEI teachers on the challenges they are facing in this scenario. The results showed that there are countless challenges with remote classes, especially with regard to student attendance and the application of content using digital platforms, but that, with motivation and persistence, there must be quality education, even facing obstacles and resistances.

Keywords: Remote classes. Covid-19. Education. Teachers. Technologies.

Introdução

O ano de 2020 foi definitivamente um ano atípico no mundo contemporâneo, atingido pela pandemia da Covid 19 causada pela disseminação rápida do novo coronavírus. O vírus foi identificado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China e logo se espalhou pelo mundo. No ano seguinte, a doença chegou ao Brasil e em março, já com a pandemia anunciada pela OMS (Organização Mundial da Saúde), o Ministério da saúde decretou o isolamento social restringido às atividades em grupo. O setor educacional foi um dos primeiros a suspenderem as atividades presenciais.

Por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o MEC permitiu a substituição das aulas presenciais nas instituições de ensino do país, por aulas remotas utilizando os meios e as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Redes públicas e particulares do Ensino Fundamental desde as primeiras séries, passando pelo Ensino Médio e chegando ao Superior, tiveram a rotina alterada. Algumas Instituições de Ensino Superior públicas, paralisaram totalmente as atividades no primeiro semestre, enquanto os particulares seguiram as atividades letivas, adotando o ensino remoto. E é sobre esta modalidade de ensino que se pretende avaliar neste estudo.

O segundo semestre letivo de 2020 não foi diferente: as universidades públicas voltaram às aulas utilizando o meio remoto e as instituições privadas deram continuidade às atividades remotas respeitando o isolamento e em contrapartida, registraram um grande índice de evasão. Enquanto as Instituições públicas e ou privadas adequavam os sistemas para dar continuidade ao ano letivo, professores se desdobravam em aprender a manusear novas linguagens digitais para atender a esta nova demanda do ensino.

A pandemia da Covid 19 que mudou a realidade do ensino presencial, levou a uma quebra de paradigma com a inclusão de modelos novos de educação que têm como carro chefe o ensino remoto. Acreditamos ser necessário por meio dos aportes teóricos, mostrar o que vem a ser o ensino remoto e quais os principais desafios deste modelo, como também, saber como os professores estão se adaptando a esta nova realidade.

Ao considerar o cenário atual, o presente estudo buscou relatar os desafios dos professores de uma instituição de ensino superior presencial, na prática docente durante a pandemia COVID-19 no ano de 2020. Como os professores do ensino superior presencial se adaptaram ao novo formato? Quais os principais desafios enfrentados neste momento de ensino remoto? O que vem a ser o ensino remoto? Estas são as questões que nortearam a nossa pesquisa.

1. Referencial teórico

1.1 Covid-19

A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus. Os principais sintomas são: febre, tosse, problemas respiratórios, parecendo muito com uma gripe forte e ou uma pneumonia, mas que ainda está em processo de

pesquisas e busca por ser desvendada. Uma preocupação da Organização Mundial da Saúde é com as desigualdades sociais, muitas delas ampliadas por conta do contágio do vírus, principalmente em cidades com precário saneamento básico e também, pela falta de informações seguras. O isolamento e o distanciamento social, por meio da quarentena têm sido utilizados como uma das formas de prevenção da expansão do vírus, porém, diante dessas medidas, por outro lado, ela reforça a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades, emergindo em aspectos psicossociais e ocasionando em outros, problemas de saúde. (SANTOS 2020; PAZ, 2020)

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 80% das infecções pelo COVID-19 se constituem como casos assintomáticos, pois as pessoas não apresentam nenhum dos sintomas veiculados ao referido vírus, contudo, elas podem infectar outras pessoas. Ressalta-se, então, a necessidade de as pessoas usarem máscaras, evitarem agrupamentos, lavarem as mãos e/ou usarem álcool gel, para evitarem a infecção. Também é fundamental que a população seja submetida, de forma massiva, aos testes para que se constate ou não, a ocorrência da infecção.

1.2 Educação X Aulas remotas

Em março de 2020, quando emergiu a pandemia deflagrada pela disseminação do novo coronavírus no Brasil, uma das medidas implementadas nas diferentes regiões do país foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, visando garantir o distanciamento social, única medida efetivamente eficaz na desaceleração do ritmo de transmissão do vírus, mediante a inexistência de vacinas e tratamentos eficazes. Neste momento, parece haver um consenso quanto à necessidade imperativa de preservar a saúde de professores, alunos e demais trabalhadores da educação e suas famílias e de evitar o colapso das redes de saúde, reduzindo a curva de contágio. (SOUSA e COIMBRA, 2020)

A partir desse panorama pandêmico e de forma emergencial, foram procuradas saídas que se aproveitaram das experiências de Educação a Distância (EaD), uma vez que essa tem sido uma estratégia implementada por muitas instituições de ensino em todo o mundo, desenvolvendo assim, inúmeras discussões em diversas áreas de conhecimento. Tendo essa modalidade educacional como ponto de partida, foi possível por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) dar continuidade aos processos educativos, enquanto não retornam as aulas presenciais. “Essa forma de intervenção educativa está respaldada em relatórios de organismos como o Banco Mundial e cerca de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas em quase 160 países”. (RAMAL, 2020, p.25).

Em 17 de março de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União, por meio da portaria nº 343, a substituição de aulas presenciais no período de 30 dias ou enquanto ocorrer à pandemia. De acordo com o Art. 1º, o MEC resolve:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias

de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p. 01)

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto emergencial”. Conforme afirmam Hodges et al. (2020, p.33) “o ensino remoto emergencial é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise”. As transmissões através de *lives*, permitindo a participação de todos e mantendo um importante vínculo entre professores, alunos, e a gestão da instituição, continuando assim o processo de ensino.

Tais ferramentas digitais como: Teams da Microsoft, ZOOM, Hangouts, Duo, Google Meet entre outras, são softwares de teleconferência, antes muito utilizados para reuniões corporativas. Neste momento complexo, eles viabilizaram esse processo educacional remoto, trazendo além da conexão, a percepção do quanto o mundo tecnológico tem a contribuir em todo método de ensino-aprendizagem, ao qual Fantin (2011, p. 28) “ressalta sobre importância das tecnologias digitais para a sociedade, abrindo espaço para a reflexão sobre o papel que as mídias têm desempenhado na contemporaneidade”, destacando sempre estudantes e futuros profissionais.

Nas aulas remotas, o uso da investigação pode transformar os alunos em sujeitos mais ativos na construção de conhecimentos. “O aprendizado remoto exige maior esforço intelectual para compreender conceitos e exercitar as metodologias, aproximando o conhecimento da prática”. (SIMÃO; CARVALHO; ROCHADEL, 2013, p. 41) Também Coelho et al. (2017), nos dizem que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a socialização ao vivo e o trabalho com múltiplas mídias e recursos, o que favorece o desenvolvimento de atividades no ritmo de cada aluno.

A experiência de aprendizagem neste modelo remoto envolve as instituições de ensino, equipes pedagógicas, docentes e discentes, todos vivenciando algo novo e de forma repentina. Recorremos a Franco (2015, p. 603), pois, neste sentido, considera que “as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar”. Uma das particularidades a serem atenuadas sobre esse aspecto é justamente a importância do docente dentro desse cenário, ou seja, a sua percepção diante do processo de ser e/ou sentir-se capacitado para essa moderna ferramenta na sua prática profissional.

3. O percurso da pesquisa

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com 12 professores do Ensino Superior do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá. Os professores participantes são de

diversas áreas de formação, o que acreditamos, ser um fator que agregou maior possibilidade de conhecer e analisar sobre o que este estudo se propôs, e foram escolhidos aleatoriamente, sendo eles do corpo docente de Administração, Educação Física e Fisioterapia com uma porcentagem de 16,66% e Ciências Contábeis, Direito, Educação, Enfermagem, Estética e Matemática com 8,33%.

Foi aplicado um questionário com 16 perguntas, sendo elas abertas e de múltipla escolha, que foi enviado via Google Forms, no período de 11/09/2020 a 19/09/2020. Observando os dados coletados, percebe-se uma frequência média de 50% de pessoas do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Vejamos os resultados obtidos:

3.1 Resultados e Discussão

Gráfico 1/2 - Área de formação

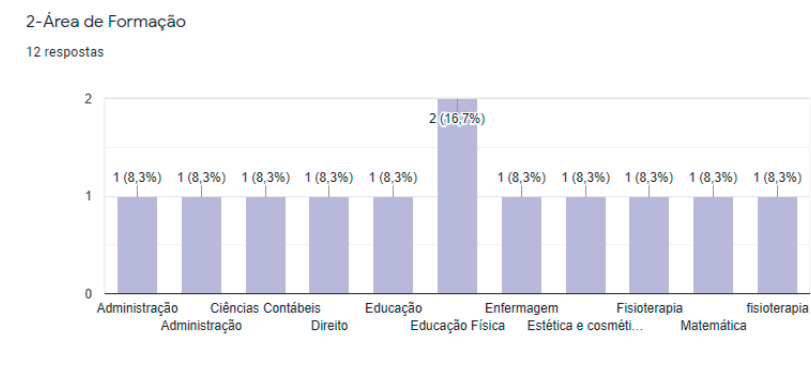
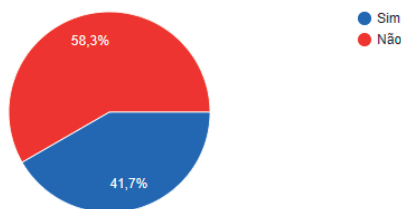


Gráfico 3 - Já teve experiência em ministrar aulas remotas antes da pandemia?

3- Já teve experiências em ministrar aulas remotas, antes da pandemia?
12 respostas



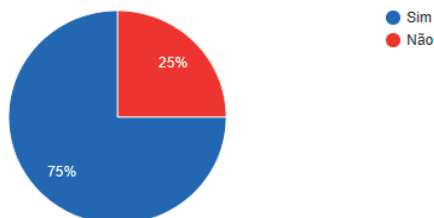
Quando questionados sobre suas experiências em ministrar aulas remotas antes da pandemia, observou-se que, 41,7% dos entrevistados, já haviam lecionado aulas remotas, considerando também aulas em EaD e 58,3%, não tiveram

algum tipo de contato com aulas remotas, percebendo no decorrer da pesquisa, que os professores inicialmente tiveram dificuldades, no ensino remoto.

Gráfico 4. Você já utilizava de metodologias ativas em suas aulas presenciais?

4- Você já utilizava de metodologias ativas nas suas aulas presenciais?

12 respostas

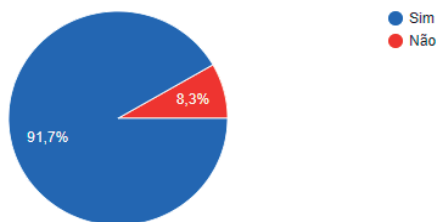


Sobre o uso de metodologias ativas em suas aulas presenciais, a maioria dos entrevistados, 75%, utilizam dessas metodologias e 25% não utilizam. Acompanhando este processo, de constante evolução, os docentes, todos eles, independente de pandemia, precisam utilizar mais das metodologias ativas que estão disponíveis nesse contexto didático. Faz-se necessário explorar novas maneiras de aprendizagem, interações, que gerem curiosidade e maior criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico. “O papel docente está em incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”. (FREIRE, 2008, p.52)

Gráfico 5- Possui recursos para ministrar as aulas com o acesso remoto?

5-Possui recursos para ministrar as aulas com o acesso remoto?

12 respostas



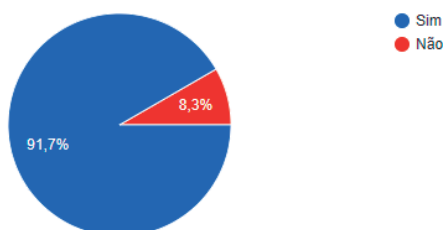
Com relação a pergunta de que se os entrevistados possuem recursos para ministrar suas aulas remotas e quais os tipos de recursos eles utilizam. Os resultados apontam que 91,7%, já possuíam algum recurso, sendo destacados as câmeras, notebook, celular, fones de ouvido e, também, recursos que entrariam como utilizados em metodologias ativas tais como aplicativos, vídeos, imagens e mapa mental. Uma pequena parcela dos participantes – 8,3%, afirmou que não possuía

recursos. Por meio da análise deste resultado, percebe-se como os professores, aos poucos, estão se familiarizando com os instrumentos tecnológicos e que em momentos de crise como o atual, este seria um dos principais meios de interação com o aluno. Observa-se também, que em muitas intuições de ensino, houve um avanço na aquisição e utilização desses recursos.

Gráfico 6 – Recebe apoio da área de TI, para solucionar problemas e apoio em suas aulas?

7-Recebe o apoio da área de TI, para solucionar problemas e apoio em suas aulas.

12 respostas



Aos serem questionados sobre o apoio do setor de TI (Tecnologia da informação) em suas aulas e na solução de problemas, obtivemos os seguintes resultados: 91,7% recebeu todo apoio e 8,3% não recebeu. Observando, o baixo número de entrevistados, que não recebeu o apoio da TI, percebe-se que em geral, os professores são assistidos por técnicos. A forma de contato deste técnico com o docente não é objeto deste estudo, mas é interessante conhecer sobre como ele ocorre, e o mesmo pode ser obtido através da própria instituição educativa, ou por iniciativa do próprio educador. Pereira e Fonseca (1997, p. 239) afirmam que a tecnologia da informação, “surgiu da necessidade de se estabelecer estratégias e instrumentos de captação, organização, interpretação e uso das informações”, e com o avanço das tecnologias, estas vêm dando suporte indispensável à vida de um indivíduo e ou de empresas.

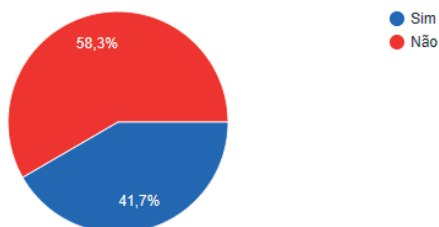
Na questão aberta, apresentada na sequência, solicitamos aos participantes que descrevessem sobre quais as dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas remotas. Os apontamentos foram em relação à internet instável, considerando que para ministrar suas aulas em alta definição faz-se necessário uma rede de internet capaz de suportar sua transmissão, e a grande maioria não contava com esse suporte de qualidade por diversos fatores. Foram apontados também sobre a falta de interação entre professor e aluno, muitas vezes acontecendo de só o professor falar durante as aulas, com poucos questionamentos por parte dos alunos, o que de certa forma, aponta para a falta de tempo em se qualificar para essa mudança que ocorreu de um dia para o outro. Segundo Meira e Quaresma Júnior (2018) o uso adequado das novas tecnologias pode possibilitar que o ensino em sala de aula seja construído por meio de uma interação entre professor e aluno. Também Maxwell (2016), nos diz sobre capacitar e treinar, tratando-se de metodologia e

ferramenta nova, o que se tornou imprescindível ao docente. Já Arruda (2008), diz ser possível implementar políticas de acesso e que é plausível a universalização da Internet com vistas à promoção educacional, ainda que as políticas educacionais brasileiras não tenham tradição na discussão sobre implementação de tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Gráfico 9 – A duração da aula influenciou na aprendizagem do aluno?

9-A duração da aula influenciou na aprendizagem do aluno?

12 respostas



Sobre a questão da duração da aula, se isto influenciou na aprendizagem do aluno, 58,3% dos entrevistados responderam NÃO, e 41,7% SIM. Observamos uma equivalência nas repostas e fazendo uma comparação com o ensino presencial, temos aqueles alunos que aprendem e os que não aprendem em um determinado tempo, independente de quanto for, e isso não seria diferente no ensino remoto, levando em consideração ainda, que a maioria não liga a câmera, o que não permite ao docente verificar se realmente ele está presente e acompanhando a aula.

Gráfico 10 – Em relação a presença dos alunos nas aulas remotas, você observou que foi:

10 - Em relação à presença dos alunos nas aulas remotas, você observou que foi.

12 respostas



Em relação à presença dos alunos nas aulas remotas observamos que 50% dos entrevistados observou o mesmo acompanhamento do ensino presencial e 50% menos. Nenhum entrevistado diz ter notado o aumento no tempo de estudo,

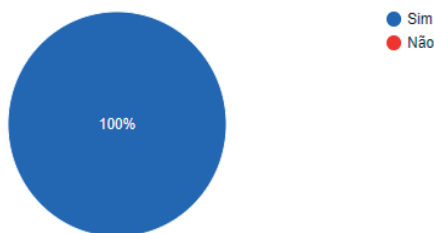
o que torna válido ressaltar que com essa mudança repentina de ensino, os alunos faltam às aulas por questões motivacionais, falta de conexão de internet e falta de interesse, o que se mostra como um excelente tema para futuras pesquisas na área.

Na questão seguinte, também aberta, foi abordado sobre a visão que os professores estão tendo sobre os resultados das aulas remotas. Neste item eles expressaram pontos positivos como a adaptação dos alunos a nova realidade, a troca de conhecimentos, o uso de aplicativos que proporcionam maior participação do aluno, e que os alunos ativos e interessados aprendem, mesmo com as dificuldades. Já em relação aos pontos negativos foram citadas a redução na interatividade dos alunos, aqueles que não apresentam perfil para o ensino remoto, o baixo envolvimento dos alunos, professores e alunos mais cansados, alunos mais dispersos e assim, menos participativos, o fato de ser muito difícil avaliar, já que não é possível quantificar e medir conhecimento em avaliações que dentre outras coisas, têm o recurso do CTRL C e CTRL V. Diante dessas respostas, observa-se um equilíbrio entre pontos positivos e negativos. Mendes (2015), comenta que é necessário que os professores busquem métodos que promovam um entendimento menos fragmentado e mais significativo do conhecimento científico, e destaca que a elaboração e a aplicação de sequências didáticas podem compor importantes elementos para esta integração”.

Gráfico 12 – A elaboração de aulas usando recursos tecnológicos exige de você um tempo maior de preparação do que nas aulas presenciais?

12- A elaboração de aulas usando recursos tecnológicos exige de você um tempo maior de preparação do que nas aulas presenciais?

12 respostas



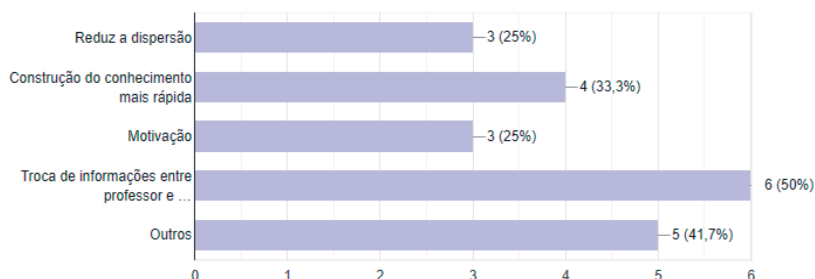
Quanto à elaboração das aulas, questionamos sobre o tempo que levam para preparar suas aulas utilizando recursos tecnológicos. Obtivemos uma expressiva marca de 100% dos entrevistados que disseram gastar mais tempo na elaboração, já que precisam além de conteúdo, adequar o mesmo para o aluno através de recursos tecnológicos e didáticos diferentes e que os alunos podem ter mais facilidade no uso da tecnologia. Alves (2018, p. 7) nos fala sobre “o posicionamento de docentes imersos nesse mundo digital e com dificuldade em usar os meios tecnológicos para atender melhor seus alunos, que fazem uso habitual

desses recursos”. Vale ressaltar que o uso dos recursos tecnológicos por parte dos alunos, na maioria das vezes está voltado para o uso de suas redes sociais particulares, não para a busca por conhecimento.

Gráfico 13 – Quais vantagens você vê no uso pedagógico dos recursos tecnológicos para suas aulas?

13- Quais vantagens você vê no uso pedagógico dos recursos tecnológicos para suas aulas?

12 respostas

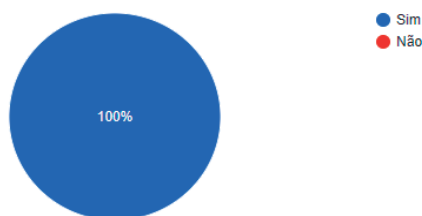


Na pergunta sobre quais as vantagens em utilizar recursos tecnológicos para o uso pedagógico, observamos que 25% dos entrevistados os utilizam para redução da dispersão e motivação, 33,3% para construção mais rápida do conhecimento, 50% acredita em troca de informação entre professor e aluno, e 41,7% têm outros motivos. Os recursos tecnológicos vieram para agregar melhorias no aprendizado, mas infelizmente, nem sempre isso acontece, e o que deveria funcionar na teoria não funciona na prática.

Gráfico 14 – A IES que você trabalha ofertou algum curso ou treinamento para lidar com as ferramentas digitais?

14- A IES que você trabalha ofertou algum curso ou treinamento para lidar com as ferramentas digitais?

12 respostas



Quanto ao treinamento para as aulas remotas, perguntamos se a IES ofertou algum curso ou treinamento em relação às ferramentas digitais. 100% dos entrevistados disseram ter recebido treinamentos. Isso mostra que a instituição

buscou oferecer todo o suporte necessário para que os professores pudessem ministrar suas aulas com um mínimo de segurança possível, principalmente aqueles que não são denominados “nativos digitais”.

Perante esta nova realidade digital, faz-se necessário que sejam transformadas as ações dos docentes, exploradas as potencialidades do multiletramento e atendidas às necessidades dos nativos digitais, formando, assim, letrados digitais capazes de assumir novas formas de leitura exigidas pelo contexto tecnológico e que se diferenciem dos métodos anteriores (COELHO et al., 2016, p.45).

Em outra questão aberta, abordamos sobre qual a motivação que os professores têm para ministrar as aulas remotas em tempos de pandemia. Segundo os entrevistados, esta motivação vem da possibilidade de mais aprendizado profissional, desafios constantes, busca de objetivos, vontade de ensinar, superação, necessidade de motivar seus alunos, construção de conhecimento e responsabilidade social, superar limitações e contato com o aluno. Assim, para uma aula ser atrativa e convidativa é necessário que os professores estejam motivados. Moran (2004), afirma que o indivíduo aprende pelo interesse e pela necessidade, enquanto vivencia, experimenta, estabelece vínculos, integrando o racional, o emocional e o sensorial”.

Gráfico 16 – Qual a plataforma você utiliza para ministrar a aula remota?

16- Qual a plataforma você utiliza para ministrar a aula remota?

12 respostas



Com relação às plataformas mais utilizadas para ministrar as aulas remotas, 100% dos professores utilizam o GOOGLE MEET, o que nos leva a perceber que a IES, pode ter escolhido esta plataforma pela boa repercussão no mercado, praticidade e facilidade de acesso, tanto para os alunos quanto para os professores.

Considerações finais

Este estudo buscou pesquisar e relatar os desafios dos professores do ensino superior presencial, em sua prática docente durante a pandemia COVID-19 no ano de 2020.

Observou-se como foi importante dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto e que adaptações bruscas, geram um pouco de insegurança, mas devido ao cenário da pandemia, a utilização das tecnologias da informação foi imprescindível, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Tudo nos leva a afirmar que é necessário repensar o contexto de ensino aliado a tecnologia, fomentando uma política de maior universalização no seu uso, não somente em períodos emergenciais, mas em qualquer um.

Observamos como os professores estão empenhados e motivados para que o ensino possa ter continuidade e chegue até seu aluno da forma mais clara e objetiva, utilizando das tecnologias e das metodologias ativas, e os alunos também têm papel fundamental nesse processo atual.

Através dos resultados da pesquisa, constatamos que a IES em que os professores trabalham está empenhada em ofertar treinamentos e atender ao professor para que ele possa chegar até o aluno através das tecnologias digitais. O que antes já era possível, tornou-se realidade, mesmo que de maneira até mesmo atropelada, devido ao contexto que a pandemia causou no mundo todo.

As TIC's estão sendo utilizadas como alternativa ao ensino presencial, permitindo soluções em tempos adversos, em que foi necessário o afastamento das aulas presenciais e o uso do ensino remoto. Acreditamos que o uso dos diversos recursos tecnológicos e educativos, trazem a possibilidade da melhoria significativa nos recursos metodológicos e na didática das aulas, o que pode levar a uma melhor maneira de aprender.

No contexto atual, com a ampla aplicação das TICs na educação, acreditamos que tudo o que tem sido vivido, deixará no mínimo, um maior e melhor legado de como o uso de recursos tecnológicos variados é um importante mecanismo metodológico em tempos de aceleradas e de profundas mudanças.

Podemos dizer que todo o processo educacional vive uma reorganização e como tudo isso irá influenciar a educação pós-pandemia ainda se mostra como uma questão que não se tem respostas definitivas, mas é inegável que as mudanças que estão sendo vividas não serão somente para este momento, elas vão deixar marcas e, esperamos, sejam marcas que venham para agregar maior qualidade em todos os processos educativos, e isso independe do nível de formação dos alunos e do local em que as escolas estão. Ousamos dizer que a pandemia serviu como catalizadora e difusora do conhecimento e do uso de tecnologias voltadas à educação e sua prática.

Referências

- ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube dos Autores, 2018.
- ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org.). **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/10_SubsidiosBNCC.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 1.044**, Art. 2º de 21 de outubro de 1969. Brasília, 1969.
- COELHO, P. M. F.; SANTOS, C. A. N. S.; ARAGÃO, A. S.; SANTOS, J. J. S.; SANTOS, M. Ensino e jogos digitais: uma breve análise do game: “produção de textos: trabalhando com pontuação como recurso didático”. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 31, p. 7-19, 2016.
- COELHO, K. S.; HECK, C.; SILVA, J. B.; et. al. O processo de inserção do ambiente virtual de aprendizagem e da experimentação remota no Ensino de Física do Ensino Médio. **Simpósio Ibero-americano de Tecnologias Educacionais**, v. 21, n. 21, out. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art5-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o%20Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 15 set. 2020.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 15. set. 202
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 14 set. 2020.
- MAXWELL, John C. **Segredos da capacitação**. Tradução: Valéria Lamim Delgado Fernandes Camargo. Rio de Janeiro: Vida Melhor, 2016.
- MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de; QUARESMA JÚNIOR, Edson Antunes. Uma proposta de capacitação docente ao uso das novas tecnologias no ensino em uma escola da rede pública de Salinas-MG. **Revista Tecnologias na Educação**, [S. l.], ano 10, v. 25, 2018. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/07/Art49-vol.25-Junho-2018.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, ago. 2004. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf. Acesso em 27 set. 2020.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretãs; FONSECA, João Gabriel Marques. **Faces da Decisão: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão**. São Paulo: Makron Books, 1997.

RAMAL, Andrea. **A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: Realidade e desafios**. 2017. Disponível em: <http://andrearamal.com.br/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios/>. Acesso em 14 de set 2020.

SANTOS, Renato. **A pandemia do novo coronavírus e a urgência de repensar o mundo, mar 2020**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/25/artigo-a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-a-urgencia-de-repensar-o-mundo>. Acesso em 14 de set de 2020.

SIMÃO, J. P. S.; CARVALHO, T. J.; ROCHADEL, W. **Experimentação Remota e a Construção do Conhecimento no Processo de Aprendizagem. Engenharia da Computação – Teoria Geral de Sistemas**. Dissertação (Modelagem Computacional de Sistemas) – Programa de Pós-graduação Modelagem Computacional de Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2013.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo Jose Pinho. **A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: O professor “R” e o esvaziamento do ato de ensinar**. 2020.

- Valmir José dos Santos – CV – <http://lattes.cnpq.br/3219467748073258>

- Celi Camargo – CV - <http://lattes.cnpq.br/0793951138832786>

A utilização do júri simulado como ferramenta metodológica ativa para o curso de Direito

VERAS, Bárbara Melo¹

ANDRADE, Maria Celeste de Moura²

RESUMO: O presente artigo objetiva proporcionar um estudo acerca dos benefícios do júri simulado no que tange às práticas educativas no curso de Direito. Para tanto, foram elencados alguns problemas recorrentes no ensino jurídico no Brasil, apresentando aspectos inerentes aos conceitos de metodologia ativa, práticas pedagógicas e júri simulado. Com fulcro na literatura, concluiu-se sobre os impactos destas práticas no aprendizado e formação do estudante do curso de Direito.

Palavras chave: Metodologias Ativas. Júri simulado; Direito; Aprendizado; Estudante.

ABSTRACT: The present article aims to provide the study of the benefits of jury simulation regarding to educational practice of law. For that matter, some recurring issues from Brazilian legal education system were pointed out, presenting also, aspects of active methodology, pedagogical practises and jury simulation. With fulcrum in the literature, there is a conclusion about the impacts of those practises over learning and academic education of the law students.

Keywords: Active Methodology. Jury simulation. Law. Learning. Student.

Introdução

O ensino superior jurídico passa por uma crise há tempos, causando um declínio e impactando negativamente na qualidade de ensino. Ainda não se sabe se o ensino aplicado já não supre o necessário, ou se as metodologias ofertadas não correspondem aos interesses sociais. O que se sabe é que há uma ligação direta entre o declínio e a futura formação profissional do estudante. Portanto, as

¹ Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá. Concluinte da Pós-Graduação em Docência Universitária pela mesma Instituição. E-mail: bmeloveras@gmail.com

² Doutora em Educação pela Unicamp; Suporte Pedagógico, coordenadora e Professora do Curso de Docência Universitária do Uniaraxá.

áreas de conhecimento sofrem pressão por mudanças, e o curso de Direito clama atenção, tendo em vista, que se exige do profissional da área, capacidade argumentativa, persuasiva, de reflexão crítica, de julgamento e tomada de decisões, além de todo conhecimento teórico jurídico. Em que pese ser um curso voltado estritamente para a teoria, as metodologias ativas estão em evidência, em virtude da necessidade de uma remodelação na prática pedagógica.

Para tanto, o presente artigo tem por objetivo, contribuir com a relevância do emprego de metodologias ativas, buscando demonstrar se a técnica de ensino que intenta ser analisada pode e deve ser aplicada, e se esta acrescenta dinamicidade à aprendizagem prática jurídica. O texto foi organizado em três tópicos: (1) se a crise no ensino jurídico realmente existe ou é mito, (2) por qual caminho começar uma mudança, e (3) por qual motivo a escolha do júri simulado.

A pesquisa bibliográfica elenca as possíveis causas da crise do ensino jurídico e discorre sobre as principais práticas pedagógicas que predominaram ao longo dos séculos. Também evidencia o emprego das metodologias ativas como indispensáveis para a construção da aprendizagem significativa, por meio do protagonismo do estudante e por fim analisa a aplicação do júri simulado nas disciplinas do curso de Direito como forma de ampliar as habilidades exigidas para o profissional da área.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como forma de respaldar as ideias e conceitos já existentes. Segundo Gil (2009, p. 41) ela “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Acreditamos na relevância da pesquisa como fator de esclarecimento e incentivo aos professores dos cursos jurídicos, na aplicação de novas técnicas de ensino, principalmente o júri simulado, visando, a longo prazo, trazer resultados positivos aos estudantes. Por fim, utilizou-se o método dedutivo, pois o estudo parte do todo para o específico, isto é, metodologias ativas aplicadas a todos os alunos para metodologias ativas aplicadas aos alunos do curso de Direito (MARCONI; LAKATOS, 2017).

1. Crise no Ensino Jurídico: mito ou realidade?

Há tempos, ouve-se dizer sobre a crise que assola o ensino jurídico no Brasil. O assunto não é recente, mas é importante elencar algumas causas prováveis que contribuem para o “declínio”.

Primeiramente, a mercantilização do ensino, a má qualidade dos cursos oferecidos e o número de faculdades abertas no Brasil, aprovadas pelo MEC, podem impactar negativamente a qualidade de ensino. Atualmente, totalizam-se cerca de 1.3 mil faculdades de Direito, destas, 139 recomendadas pela OAB, ou seja, pouco mais de 10% estão inclusas em um rol de “excelência”. Ocorre que dentro das 139 faculdades recomendadas, o índice de aprovação no exame de ordem, não ultrapassa uma margem de 20% (CONJUR, 2016), e, ainda assim, possuem nota máxima atribuída pelo Ministério da Educação (PEREIRA, 2019).

Por conseguinte, passando para uma linha docente, temos em sala de aula, um número expressivo de professores, que não possuem formação pedagógica. São na verdade: juízes, promotores, delegados e advogados. Não se discute os conhecimentos específicos destes profissionais quanto à técnica exercida em suas profissões. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36) pesquisam e discutem esta questão sobre a docência no ensino superior não “requerer a formação no campo de ensinar” basta o “domínio dos conhecimentos específicos.”

Além disso, professores que concluíram programas de mestrado e doutorado, seguindo a formação continuada, visto que a legislação atual regulamenta, em seu artigo 66, da Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1966 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que “os professores do magistério superior no Brasil tenham sua formação na pós-graduação (...) prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Essas duas situações comumente vistas em sala de aula, fazem-nos entender a importância de um alinhamento entre os campos de pesquisa e a formação pedagógica. Assim, será construído um docente com bases mais sólidas em seu alinhamento, e melhores condições de contribuir para que, no processo de ensino-aprendizagem, o discente desenvolva um pensamento crítico, reflexivo, capaz de re(significar) conceitos com base em diversas experiências, ao invés de concentrarem-se em um único campo de conhecimento.

Franco (2011, p. 61) explica que “(...) não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor”, e também “(...) não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa.”

Complementando, Freire (1996, p. 32) diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Aliar a formação pedagógica juntamente à prática de pesquisa, permite que o docente recrie, analise e olhe para sua prática, tornando-a ideal para as múltiplas formas de aprendizagem, inovando e mudando a perspectiva em sala de aula e ao mesmo tempo, formando profissionais abertos às práticas profissionais e educacionais.

Outro ponto, é o tradicionalismo que se manifesta presente no currículo ofertado pelas instituições de ensino superior, a tecnicidade no ensino, com intuito de preparar o aluno para se tornar um profissional capaz de ingressar no âmbito dos concursos públicos e exame de ordem. Essa prática configura um ensino formal, engessado, em que o aluno se torna “depósito” de conteúdo.

Calha ressaltar que o ensino tradicional e tecnicista, reflete não só no indivíduo enquanto discente, mas também enquanto egresso, tornando-se este,

um profissional acrítico. Prof. Henderson Fürst de Oliveira (2019), editor jurídico e professor de diversos programas de pós-graduação em Direito, tal como PUC-Campinas, recentemente publicou um artigo sobre a queda de vendas do mercado editorial jurídico e expôs o seguinte:

Quanto aos profissionais, e aqui faço um recorte à advocacia por ser o público que pesquisei, o fenômeno da mudança de demanda não é muito diferente dessa que observamos nos universitários, vez que é consequência direta. Observa-se crescente oferta (e demanda) de conteúdos práticos e prontos: modelo de peça, curso de como fazer uma petição inicial ou um recurso de apelação, como cobrar honorários, como fazer uma audiência, como captar clientes pela internet etc. Sim, vende-se pacotes com mais de 4 mil modelos de peça para se usar livremente, e isso é consumido pouco importando quem fez a referida peça ou se ela está atualizada com a complexidade normativa e jurisprudencial brasileira. E até mesmo ouvi um *coach* dizer para advogados, numa palestra de auditório mais lotado que de congressos jurídicos, que eles (os advogados) deveriam parar de estudar para ganhar dinheiro. Isso mesmo: parem de estudar e vão ganhar dinheiro. Veja-se que se propaga uma inversão de paradigmas: inteligente é aquele que é esperto, aquele que não estuda e vai bem na prova; aquele que não investe em sua formação e ganha dinheiro.

Complementando, em Unger (2005, p. 16-38):

O problema do ensino de direito no Brasil é um caso extremo. Como está, não presta. Não presta nem para ensinar os estudantes a exercer o direito, em qualquer de suas vertentes profissionais, nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições e das nossas políticas públicas. Representa um desperdício, maciço e duradouro, de muitos dos nossos melhores talentos. E frustra os que, como alunos ou professores, participem nele: quanto mais sérios, mais frustrados.

É cediço que todo e qualquer curso de graduação possui uma função perante as necessidades sociais. Com o curso de Direito não é diferente, o estudante e principalmente o egresso, são responsáveis por representar a justiça, mediando conflitos e se tornando instrumentos da mudança social. Norberto Bobbio (1998, p. 660) complementa “a justiça é um fim social, da mesma forma que a igualdade ou a liberdade ou a democracia ou o bem-estar. E nessa esteira é que podemos contribuir.”

Exige-se, atualmente, que o ensino jurídico apresente maior compromisso com as conquistas democráticas. Lênio Streck (1999, p. 97) comenta “não se pode continuar permitindo que a Constituição funcione entre alunos e professores como um latifúndio improdutivo”. O ensino jurídico deve deixar de servir ao uso discricionário do poder para atuar em defesa da democracia (LIMA; NEVES,

2018). Deste modo, não adianta agregar indivíduos em um curso cujas principais finalidades são a mudança social e a promoção da justiça, rol este não taxativo, envolvendo-os em um cenário angustiante, que não contribui para essa formação.

O que se espera é que os egressos do curso de Direito sejam protagonistas de uma mudança na sociedade, não somente indivíduos capazes de memorizar leis e jurisprudência, com intuito de obterem êxito em concursos públicos e exame de ordem. Afinal, enfatiza Lênio Streck (2017) “queremos juízes, defensores, promotores, advogados que saibam Direito ou que sejam espertos?”

Portanto, está na hora de ocorrer uma reforma no ensino jurídico. Órgãos como OAB, integrantes do governo e até mesmo acadêmicos procuram respostas para a crise no ensino jurídico e debatem sobre uma possível reestruturação curricular.

A resolução do CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), elaborada pelo CNE e homologada pelo MEC, estabelece as diretrizes que compõem o curso de Direito. No entanto, aqui há um ponto temeroso, existe um desenvolvimento entre a sociedade e as necessidades sociais e cabe ao Direito acompanhá-las junto ao contexto histórico atual. Portanto, o que se entende, é que uma resolução homologada em 2004, já se tornou obsoleta, já não satisfaz as necessidades acadêmicas atuais. Explica Francisco José Carvalho (2011, p. 88) “o direito sempre teve uma função social. A norma jurídica é criada para reger relações jurídicas, e nisso, a disciplina da norma deve alcançar o fim para o qual foi criada.”

O que se espera é que com essa reestruturação, o método de ensino também faça parte dessa mudança, pois temos em sala de aula, o professor como facilitador de aprendizagem, ou seja, revogou-se a clássica concepção do professor como detentor do saber e poder, e que o aluno participe da sua formação como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

José Garcez (2012, p. 96) explica:

Aqueles que estão em nossas salas de aula, por um curto período como alunos, serão por toda a vida cidadãos. O modo como aprenderem a pensar o mundo em sala moldará o modo como o pensarão fora dela. Se forem sujeitos passivos no ambiente acadêmico, alheios às decisões sobre aquilo que os afeta, excluídos da responsabilidade de participar ativamente do próprio projeto de formação, dificilmente se tornarão cidadãos ativos, que se sintam responsáveis por participar decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa.

Portanto, é desejável que as faculdades que ofertem o curso de Direito contribuam nas dimensões de formação, ensinando a teoria com a prática, o saber com o fazer, o refletir com o olhar, habilitando profissionais com vocações diferentes, mas capazes de exercer com autonomia sua profissão. É incontestável o papel do professor como aliado do processo estratégico metodológico. Só assim

com os objetivos e métodos alinhados, o ensino jurídico contribuirá para minorar as desigualdades e injustiças do nosso país.

2. Mudar é preciso! Por onde começar?

A reestruturação curricular tanto almejada por muitos, poderia solucionar diversos problemas recorrentes do ensino jurídico no Brasil. Mas, seria um processo que demandaria outra série de questões a serem debatidas. Enquanto isso não ocorre, tem-se em mãos meios de acrescentar melhorias às metodologias aplicadas em sala de aula. Para tanto, será feita uma breve digressão ao passado, iniciando pelas práticas pedagógicas que dominaram a educação nesses últimos séculos.

O ensino tradicional que conhecemos bem e que ainda está amplamente presente no método de ensino atual, manteve-se inalterado até o fim do século XIX, sendo transmitido como um modelo inquestionável. Tornou-se tão impregnado, que sua influência ainda era bem abrangente no século XX.

Bomfim et al. (2009), afirmam que a concepção do ensino tradicional, traz a visão pedagógica centrada no educador e em seu conhecimento, com finalidade de transmitir os conteúdos aos seus alunos. No entanto, Rousseau, principal filósofo iluminista e precursor do romantismo, revolucionou os ideais da época ao desejar que os indivíduos fossem livres, iguais e sobretudo soberanos, ou seja, tivessem um papel ativo dentro do contexto geral. Ademais, propôs uma educação inovadora, contrapondo o ensino tradicional, incentivando a expressão das tendências naturais da criança, ao invés de reprimi-las ou discipliná-las, como era comum na época. O filósofo sugeria que a educação da criança fosse através de exemplos práticos, despertando a naturalidade, os bons sentimentos e em segundo plano, a racionalidade e o aspecto teórico.

A proposta feita por Rousseau nada mais é de que o centro de aprendizagem seja os interesses dos educandos. Ela apenas se solidificou a partir do surgimento do movimento escolanovista entre o fim do século XIX e início do século XX. (LIMA, 2016)

A Escola Nova surge com os ideais pedagógicos de John Dewey, o qual refletiu sobre os problemas educacionais nos Estados Unidos. Seus ideais tiveram forte influência no Brasil, em contraposição ao ensino tradicional, que buscava o resultado da aprendizagem, ao invés do processo de aprendizagem. Dewey defendia a prática e a experiência como fonte de conhecimento e acreditava que quanto menos escolástico maior a possibilidade de despertar a inteligência. (BONFIM et al., 2009)

A escola deveria preparar o aluno não só para viver experiências fora dela, mas dentro também. Segundo Dewey (1959, p. 256) o ideal “seria colocar o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições”. Cunha (1998, p. 46) ensina que é necessário “colocar os educados diante de situações que possam exigir criatividade e iniciativa, uma vez que estas carregam em si mesmas, a possibilidade de libertação das potencialidades de cada aluno”.

No Brasil, a crítica deweyana está fortemente presente nas obras de Paulo Freire. Primeiramente, Freire critica a educação comumente vista em salas de aula, denominando-a como educação bancária, isto é, o educador como o principal sujeito em sala de aula, o que tudo sabe, o que tudo pensa, enquanto o educando é aquele que nada sabe, é o pensado, mero objeto do processo. (FREIRE, 1988, p. 35)

Além disso, aproveita-se das obras de Dewey a importância do experimentar, o aprender fazendo, a vivência do aprendizado. Paulo Freire aponta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1998, p. 68). Isso só reforça a tese de que o ensino tradicional não traz tantos resultados como esperado no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda complementa Freire (1998, p. 68):

(...) o educado já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para-ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Partindo disso, Paulo Freire revoluciona a pedagogia com um novo jeito de educar, para ele educar é a práxis e não o “depósito”, é ação-reflexão sobre a sociedade, sobre o mundo, deste modo, ampliando a capacidade de transformá-lo. Porquanto, o homem é ser reflexivo, criador e transformador da realidade e não um ser vazio a ser “enchido”. A realidade na educação libertadora é justamente a mutabilidade, dinamicidade, provocada pelo ser humano, o que nos leva a entender que há realidade social, cultural, política, etc.

No contexto escolar, a aula ganha novo conceito quando o horizontalismo pedagógico toma a frente do verticalismo. Neste viés, inexistente relação de cima para baixo, o conhecimento se torna produzido coletivamente, por educador e educando. Paulo Freire (1988, p. 78) ensina que “a aula é uma situação gnosiológica (o conhecimento acontecendo) onde o objeto cognoscível é mediatizador de sujeitos gnoscíveis.” Este ciclo gnosiológico é “o que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2000, p. 31)

A educação libertadora proposta por Paulo Freire nos leva a excelentes resultados, como uma melhora na formação política, social e educacional de forma não passiva e submissa. Ademais, o educador enquanto educa, também é educado. E o educando enquanto é educado, também educa. Por fim, e não menos importante, o educando através do educador, terá um nível de conhecimento em que a teoria, a pesquisa e ciência tomarão lugar sobre o achismo e a mera opinião.

Diante dos pressupostos acima, pode-se afirmar que as metodologias ativas estiveram presentes ao longo dos séculos XX, nas práticas pedagógicas de diversos filósofos e professores, como forma de represar o autoritarismo em sala de aula. Embora muitos defendam que as metodologias ativas sejam assunto novo,

estas apenas se intensificaram, sendo propagadas em virtude dos benefícios na prática pedagógica.

Metodologia vem do latim “methodus”, entendendo-se como um caminho a ser percorrido ou a realização de algo. Portanto, é o estudo do melhor método dentro de um determinado contexto. Já a palavra ativa é uma expressão sobre a maneira de agir. Assim, a ideia de metodologia ativa na área educacional, visa estabelecer que o educando seja protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Para Moya (2017), as metodologias ativas procuram oferecer ao aluno um papel mais central, tendo como cerne o trabalho colaborativo, priorizando o conhecimento, o desenvolvimento de competências e estimulando a aprendizagem e a autonomia.

Importante lembrar que o processo de aprendizagem ocorre de forma única e individual, por isso a importância do contato do educando com aquilo que faça o mesmo descobrir, indagar, realizar, construir.

Explicam-nos Bacich e Moran (2018, p. 2), que as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

É sabido que as pessoas tendem a aprender mais efetivamente quando buscam resolver problemas sejam sociais ou intelectuais que considerem intrigantes, importantes, dentro de um contexto de desafios, quando trabalham de forma coletiva e quando recebem *feedbacks* de pessoas com mais experiências (BAIN, 2007, p. 124). Assim, a aprendizagem significativa ocorre quando o educando é posto de frente com emoções e sentimentos que o permitam concretizar o estudo. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 9) “a metodologia se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.”

Logo, reinventar a metodologia é uma forma ética de oferecer ao aluno uma oportunidade de construção do seu próprio caminho. Isto porque, as metodologias ativas permitem que o educando ressalte suas competências durante o processo de ensino-aprendizagem, vez que este diálogo é aberto, ativo e participativo. Sem contar, que elas possibilitam a relação teórica/prática e a utilização das TIC's (tecnologias de informação e comunicação), resolução de problemas e situações, simulação de fatos com autonomia, momento este que o educando autogerencia seu aprendizado.

Sendo assim, as metodologias ativas possuem condições para alcançar as competências e não somente atingir alguns de seus componentes, como conhecimentos, habilidades, práticas e posturas do tipo emocional. Algumas metodologias permitem que os estudantes assimilem o conhecimento não de forma mecânica, mas que sejam capazes de aplicá-los em alguma tarefa, como solução de problemas, análise de casos, elaboração de produtos e organização de esquemas (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

Fica claro o papel do aluno dentro de sala de aula, enquanto as metodologias ativas estão sendo utilizadas. Mas, e o papel do professor? Como este atua? Nas metodologias ativas, o professor deixa de transmitir conteúdos e informações e passa a mediar o processo de ensinagem³. Se torna um parceiro dos educandos, responsável por guiá-los e participar coletivamente. É visto como corresponsável junto aos alunos, planejando o curso juntos e utilizando técnicas que favoreçam a participação (MASETTO, 2003).

O professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, não apenas como a fonte única de informações e conhecimentos (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 48-67). Torna-se ainda, o responsável por promover uma interação entre os estudantes, proporcionando o momento do saber movimento do saber atual para o saber a ser alcançado (AJELLO, 2005). Por isso, sua importância dentro de sala, visto caber a ele a decisão da melhor técnica em relação ao conteúdo a ser trabalhado.

Leal, Miranda e Nova complementam (2017, p. 55-56):

As características pessoais e habilidades profissionais do docente influenciam na escolha da técnica de ensino. Além disso, as condições físicas da sala de aula, o conteúdo a ser trabalhado, o tempo disponível e, principalmente, as características do grupo de alunos são aspectos que devem ser considerados ao se optar por uma determinada técnica.

Por fim, é preciso deixar claro que não se pretende abolir as aulas expositivas, tendo em vista sua importância pedagógica. O que se propõe é que ela seja reelaborada, passando ao aluno a responsabilidade em pesquisar, socorrer-se aos livros, preparar-se com a devida antecedência, para participação da exposição de conteúdo em sala de aula.

3 – Por que o júri simulado?

Diante de tantas metodologias ativas e o que resultam em sala de aula, é no mínimo dificultoso optar por apenas uma. Dentre suas peculiaridades, o júri simulado nos traz aspectos importantes para a formação do discente. A priori, sabe-se da importância do poder argumentativo, do raciocínio lógico, da solucionabilidade de conflitos e da oralidade. Basicamente, são fatores muito considerados para um profissional do curso de Direito. É por meio disso, que o profissional terá êxito em sua formação profissional, podendo encarar com segurança audiências, atendimento com clientes, movimentação de processos, fases de concursos, ingresso em cargos públicos. Enfim, todas as atividades pertinentes ao meio jurídico.

³ (...) usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas dentro de sala de aula. (ANASTASIOU, 2005, p. 3)

Todo aquele teatro de advogados e promotores assistido em audiências e em júris populares, leva-se a entender que houve uma preparação prévia para que ocorresse de forma contundente. De fato, há sim um estudo antecedente do processo, mas acima de tudo, há horas de estudos, leituras, de estruturação de raciocínio que possa convencer o juiz ou os jurados.

Logo, a prática do júri simulado como metodologia ativa durante a graduação, permite um amadurecimento nos aspectos acima citados no perfil do discente, que brevemente tornar-se-á um profissional da área de direito.

O júri simulado trata-se de uma proposta didático-pedagógica, na qual os participantes simulam um tribunal judiciário, com objetivo de argüir sobre determinada situação. Possui como ideia principal, colocar dois conceitos em oposição entre si, como em júri real que há pessoas ligadas à defesa e à acusação. Assim, através da atividade são estimulados a defenderem suas opiniões, a refutarem opiniões contrárias ou até mesmo, a entrarem em consensos (BARBOSA, 2018). Permite ainda aos estudantes, defenderem seu grupo e acusarem o grupo oposto, que também tem direito à defesa. Desta forma, nessa relação entre acusar e defender, os grupos trabalharão a argumentação e por consequência, utilizarão a linguagem científica para construção de argumentos.

Segundo Anastasiou e Alves (2012, p. 99):

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamentos, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, (...) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. (...) Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes.

Normalmente, o júri simulado é composto da seguinte forma: juiz, promotor de acusação, advogado de defesa, réu, vítima, testemunhas de acusação e defesa, os 7 jurados que são responsáveis por analisar o fato exposto e no fim darem o veredicto e plateia. O tempo é relativo de acordo com a programação da atividade. Promotor e advogado de defesa possuem determinado tempo para realizarem a argumentação contra e a favor, em relação ao tema. Cada um, possui direito a réplica e tréplica. As testemunhas de acusação e defesa também possuem tempo para explanarem sobre o que testemunharam, mas não possuem tempo a réplica e tréplica. A partir disso, os 7 jurados decidem a respeito da posição favorável ou contra, ocasião em que o juiz prolata a decisão final. Cabe ressaltar, que os votos dos jurados serão decididos diante da argumentação mais convincente incitada pelas partes.

Menezes (2006, p. 87) explica:

(...) a partir do momento em que argumentamos acerca de um objeto do mundo, estamos agindo sobre alguém, buscando inseri-

lo em um quadro específico de crenças e convicções possíveis no interior de uma determinada comunidade de fala. Quer dizer, além do aspecto quantitativo das relações argumentativas no cotidiano, ressalta-se sua constitutividade como fator fundamental na formulação de convergências, na articulação e rearticulação de vínculos da vida social.

Tendo em vista, os benefícios do júri simulado enquanto ferramenta metodológica, é preciso ressaltar essa metodologia como aliada ao processo de autoaprendizagem do discente. Fica claro a ideia de que o estudante será autônomo no que tange à argumentação, à preparação prévia do raciocínio e oralidade e até mesmo, à leitura e pesquisa do contexto. De acordo com Vendramin (2008), o júri simulado propicia a autoaprendizagem, vez que é apropriado ao participante o gerenciamento do conhecimento através de temas propostos pelo professor.

Trata-se de uma atividade multidisciplinar, envolvendo pesquisa e análise de informações relacionadas ao tema. Leva os alunos à reflexão científica e filosófica pertinentes aos temas que demandam análise teórica mais crítica; além disso instiga a integração, senso crítico, argumentação e retórica (MITRE et al., 2008). Ademais, é um excelente momento para que o professor tenha a sensibilidade em ouvir os alunos, a mediar um debate de maneira horizontal, valorizando os conhecimentos espontâneos enquanto os conhecimentos específicos vão sendo construídos.

Quanto à avaliação, a atividade admite que o professor observe os conhecimentos dos alunos, avaliando por exemplo: a oratória, a persuasão, raciocínio lógico, postura de toda equipe participante e até mesmo uma avaliação separada para o restante dos alunos que deverão ficar na plateia.

Não obstante a realização do júri simulado nas Instituições de Ensino Superior, verifica-se a realização desta metodologia limitada a eventos esporádicos. O ideal aqui, seria que essa ferramenta metodológica fosse agregada em várias disciplinas do curso de Direito, em vários períodos, permitindo que todos os alunos tenham contato com a proposta.

Prigol e Ramasco (2018, p. 112-127) explicam que:

Seria desejável que essas metodologias fossem consideradas como recursos efetivamente eficientes pelos educadores do direito lato senso e, desta forma, aplicadas nas faculdades e universidades que oferecem o curso, dada a sua importância para o desenvolvimento do aprendizado.

Portanto, é notória a contribuição da metodologia do júri simulado como ferramenta pedagógica do curso de Direito, tendo como efeitos, melhorias em diversos aspectos do discente, como o poder de arguição, postura, raciocínio lógico e sagacidade. O aperfeiçoamento destas características reflete consistentemente no profissional que ali é formado, que preparado para os desafios profissionais, contribui diretamente na sociedade onde está inserido.

Considerações finais

Diante do exposto, verifica-se que devido à crise que se estabelece no ensino jurídico, como a mercantilização de ensino, número de faculdades aprovadas pelo MEC, professores sem formação pedagógica, ensino altamente tecnicista, se faz necessário uma mudança nos paradigmas metodológicos. Isto porque um declínio na qualidade de ensino, impacta negativamente não só o curso, mas também a formação profissional do discente e, conseqüentemente, a sociedade em que este atuará. Sabe-se que a função social do curso é muito mais do que o êxito em concursos e exames de ordem, é também a contribuição com a sociedade, a mediação de conflitos, é tornar-se instrumento de uma mudança social. Portanto, é de suma importância que a formação do discente durante a graduação seja voltada para este bem maior. Enquanto não há mudanças consistentes neste quadro, temos em mãos meios de acrescentar melhorias ao processo metodológico.

Não é de hoje que as metodologias ativas estão sendo utilizadas em sala de aula. Nos séculos XIX e XX o ensino tradicional estava fortemente difundido, como uma metodologia inquestionável. Tinha como objeto o professor como detentor do poder e saber em sala de aula, enquanto o aluno se mantinha como um receptáculo de conteúdo. Assim, contrariando todo o modelo da época, movimentos pedagógicos, como a Escola Nova, contrapuseram o modelo tradicional de ensino, de modo que tão somente, o centro do processo de aprendizagem atendessem os interesses dos educandos.

Por seu turno, Paulo Freire, influenciado pelas ideias pedagógicas de Dewey, criticou a educação bancária, na qual o aluno se torna um depósito de conteúdo, enquanto o professor possui o saber em sala. Propôs ainda, a educação libertadora, a qual a dinamicidade, a mutabilidade é provocada por ser humano. A educação é *práxis* e não “depósito”. O contexto escolar é tomado por uma educação horizontal, ao invés de vertical, portanto, a relação de educador e educando se torna de mão dupla, sendo o conhecimento produzido de forma coletiva.

Desde então, as metodologias ativas estiveram presentes, visando represar o autoritarismo em sala de aula. No contexto atual, estão em evidência, em razão dos benefícios já apontados por diversos autores. As metodologias ativas promovem autonomia em sala de aula, permitem que o educando se torne protagonista do processo de ensino-aprendizagem, propicia momentos de debate com o educador e coloca este numa posição de colaboração e parceria em relação ao educando.

O júri simulado aponta para um novo paradigma. Os benefícios vão além da sala de aula. Traz aos educandos, não só a oportunidade de comporem um júri fictício, mas também de se tornarem autônomos em relação ao conhecimento. O processo pelo qual são decididos os votos pela banca de jurados, leva em conta os recursos que serão usados pelas partes para convencê-los. Isto se dará, em razão de um ótimo argumento, oralidade e raciocínio. Portanto, é uma excelente ferramenta metodológica para desenvolver a argumentação, a oralidade, a postura, o raciocínio lógico e o debate. Ademais, o educando estará em contato direto com a pesquisa, a leitura e os aspectos teóricos e científicos. É uma boa iniciativa para os educadores incluírem a prática em diversos períodos, disciplinas do curso, permi-

tindo que todos os educandos possuam contato com a ferramenta e não se limite apenas a eventos esporádicos.

Infelizmente, observou-se no estudo da presente pesquisa, um déficit por parte da literatura em estudos mais consistentes sobre a metodologia do júri simulado, principalmente no curso de Direito. Verificou-se em diversas pesquisas, uma constância na referência a ferramentas das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, uso das TIC's (tecnologias de informação e comunicação), aprendizagem baseada em problemas, sem menção específica a essa técnica. Não que estas não tenham seu grau de importância. Ressalta-se ainda, que há bastante pesquisas publicadas na área de exatas, utilizando-se do júri simulado e com resultados palpáveis – Vejamos alguns trabalhos publicados nos últimos anos: Júri Simulado e tempestade cerebral: entendendo a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (Autores: Marcos Marques Formigosa, Marli Terezinha Quartieri, José Cláudio Del Pino; Miriam Ines Marchi); O Júri Simulado como Recurso Didático para Promover Argumentações na Formação de Professores de Física: o problema do “gato” (Autores: Rodrigo Drumond Vieira, Viviane Florentino de Melo, José Roberto da Rocha Bernardo); Júri Simulado como Estratégia de Intervenção Pedagógica para o Ensino de Química (Autores: Paulo Vitor Teodoro de Souza, Elisabete Alerico Gonçalves, Denize Ramos Souza, Nicéa Quintino Amauro); Ludicidade, argumentação e linguagem científica: o uso do júri-simulado no ensino de condutividade térmica e elétrica (Autores: Alexandre Rodrigues Barbosa).

Contudo, existe uma lacuna a ser preenchida por parte da literatura na área de humanas e principalmente pelas Instituições de Ensino Superior, para que estas possam explorar ainda mais essa ferramenta, permitindo mudanças efetivas, não só no interior da sala de aula, mas também, na formação profissional do estudante, que se tornará capaz de transformar a sociedade em que se vive, através de boas práticas.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Processo de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2005.

_____; ALVES, L. P **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 10 ed. Joinville: Univille, 2012.

AJELLO, A. M. Professores e Discussões: Formação e Prática Pedagógica. In: Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. **Discutindo se aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues. 2B036 Ludicidade, argumentação e linguagem científica: o uso do júri-simulado no ensino de condutividade térmica e elétrica. **Tecné Episteme Y Didaxis: TED**, (Extraordin - 2018). Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8926>> Acesso em: 21 jan. 2020.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, 2013.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

BONFIM, M. I. D. R. M.; NETO, F. J. S. L.; TORREZ, M. N. F. B.; RUMMERT, S. M. **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: a organização pedagógica do trabalho docente em saúde**. Livro: Educação a distância. Fiocruz, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 1º out. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 out. 2019.

CARVALHO, Francisco José. **A função social do Direito e a efetividade das Normas Jurídicas**. [S.J.], 17 nov. 2011.

CONJUR. Consultor Jurídico. **Ordem recomenda apenas 139 dos 1,3 mil cursos de Direito no Brasil**. [S. l.], 8 jan. 2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-jan-08/oab-recomenda-apenas-139-13-mil-cursos-direito-brasil>. Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reposição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/artigos/a-funcao-social-do-direito-e-a-efetividade-das-normas-juridicas/7940>> Acesso em: 15 out. 2019>.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. (orgs.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Danilo Pereira; NEVES, Isadora. **Ensino Jurídico deve assumir compromisso com a defesa do Estado de Direito**. [S.J], 26 mai. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-mai-26/diario-classe-compromisso-ensino-juridico-defesa-estado-direito>>. Acesso em: 17 out. 2019.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Interface – Comunicação, Saúde Educação, v. 21, n. 61, 06/2017 2016. ISSN 1414-3283.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Proença (org.). **Língua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática, v. 1. Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2006.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde**: debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, 13 (sup 2): 2133-2144, 2008.

MOYA, Emilio C. Using Active Methodologies: The StudentsView. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. v. 237, fev. 2017.

OLIVEIRA, Henderson Fürst de. **Os inacreditáveis números do livro jurídico – parte 1**. [S. l.], 2 ago. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/08/02/os-inacreditaveis-numeros-do-livro-juridico-parte-1?fbclid=IwAR2uCxsJCC6VxBwA6wcJIwaj494L9s9YWeSNn7RCtbCw6AhCqWKYk_g1vo> Acesso em: 25 out. 2019.

PEREIRA, Gustavo Leonardo Maia. **A crise do ensino jurídico e de seu poder de transformação**. [S.J], 17 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-fev-17/gustavo-maia-crise-ensino-juridico-poder-transformacao>> Acesso em: 10 out. 2019.

PIMENTA, S. G; Anastasiou, L. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIGOL, Natalia; RAMASCO, Thiago Werner. Dinâmicas de grupo aplicadas aos alunos do curso de Direito. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**.

5.1 (2018) Disponível em: <<https://revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/50409/52981>> Acesso em: 22 jan. 2020.

STRECK, Lênio Luis. E que o Texto Constitucional não se transforme em um latifúndio improdutivo: uma crítica à ineficácia do Direito. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *O Direito Público em Tempos de Crise: estudos em homenagem a Ruy Ruben Ruschel*. Livraria do Advogado: Porto Alegre, 1999.

_____. **Resumocracia, concursocracia e a “pedagogia da prosperidade.”** [S.I], 11 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade>> Acesso em: 10 out. 2019.

UNGER, Roberto Mangabeira. *Uma nova faculdade de Direito no Brasil*. **Cadernos FGV Direito Rio**, n. 1, p. 16-38, 2005.

VENDRAMIN, J. M. **Sexualidade na Escola: amor, esperança e vida**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1649-8.pdf>?> Acesso em: 21 jan. 2020.

ZABALZA, Miguel A.; CERDEIRIÑA, Maria Ainocha. **Planificación de la docência en la universidad**: elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid: Narcea, 2010.

- Bárbara Melo Veras – CV: <http://lattes.cnpq.br/2877304160320403>

- Maria Celeste de Moura Andrade – CV: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>

Reflexões sobre Educação permanente na área da saúde: construir saberes para transformar a prática

CAETANO, Sharon Sampaio¹
ANDRADE, Maria Celeste de Moura²

Resumo: A Educação Permanente foi instituída como Política Nacional, como forma de reafirmação dos princípios do SUS e melhoria da promoção da saúde em nosso país. Partimos, neste estudo, de uma pesquisa bibliográfica para analisar as diversas maneiras de se ampliar a formação de profissionais da área da saúde. Nosso objetivo é promover a reflexão sobre a prática ou *práxis* deste profissional, identificando qual concepção seria mais indicada para ampliar sua formação: Educação Permanente, Educação Continuada ou Educação em Serviço. Identificou-se que são diversas as formas de continuar promovendo a educação do profissional no trabalho, e que elas apresentam metodologias distintas, dependendo da área e do tipo de atuação. Conhecer-las e saber diferenciá-las pode ser fundamental para operarmos modificações nas práticas dos serviços de saúde, e dessa forma atender melhor às necessidades de cada momento. A Educação Permanente utiliza a metodologia problematizadora, baseada em situações cotidianas dos Serviços de Saúde, e busca entrecruzar experiências das instituições formadoras e dos estabelecimentos de saúde. Buscamos analisar se essa é a melhor forma de promover as modificações necessárias para a transformação de que tanto carecem as práticas em saúde nacionais, se elas estão sendo cumpridas e se podem incorporar conceitos de outras concepções de formação continuada para atender às suas necessidades.

Palavras-chave: Educação Permanente. Educação Continuada. Educação em Serviço. Área da Saúde.

Abstract: Permanent Education was established as a National Policy, as a way of reaffirming the principles of SUS and improving health promotion in our country. In this study, we start from a bibliographic research to analyze the different ways to expand the training of health professionals. The aim is to reflect the practice or praxis of this professional, identifying which conception would be most suitable to broaden their education: Permanent Education, Continuing Education or in-service education. It was identified that there are many ways to continue promoting the professionals' education at work, and that they have different methodologies, depending on the area and type of work. Knowing and understand to differentiating can be important for us to make changes in health services

practices, and thus best suit the requirements at the moment. Permanent Education uses the problematizing methodology, based on everyday situations of the Health Services, and search for interlacing of the educational institutions experiences and healthcare establishment. We seek to analyze if it is the best way to promote any necessary changes that sorely needs into national health systems, if they are being fulfilled and if can incorporate conceptions by other Continuing Education conceptions to suit your specific requirements.

Keywords: Permanent Education. Continuing Education. In-service education. Health Area.

Introdução

O processo educativo em saúde, realizado por enfermeiros em seu trabalho, é o nosso objeto de estudo, partindo da premissa de que a enfermagem é um trabalho cujo objetivo maior é a transformação da qualidade da vida da população, no qual a atitude do profissional de enfermagem exerce papel fundamental.

Toda ação, de qualquer profissional, de qualquer área, é condicionada e contextualizada por concepções histórico-culturais que se fazem presentes no seu processo de formação. Partimos, nesta reflexão, do pressuposto de que a enfermagem tem no seu fazer pedagógico a reprodução de muitos atos e falas, vivenciados em suas experiências pessoais.

Acredita-se que esse condicionamento no seu processo educativo possa interferir positiva ou negativamente em sua equipe de trabalho, proliferando crenças e concepções que, por sua vez, buscam atender às demandas da contemporaneidade. É indiscutível a necessidade da educação em serviço e que esta educação precisa ser um processo permanente. O que se pode discutir é qual a melhor maneira de se promover essa educação continuada; qual a melhor concepção; quais as melhores estratégias; como promover as suas práticas? Neste artigo apontaremos aspectos relacionados a estas questões.

Partimos de uma pesquisa bibliográfica para conceituar as diversas formas de educar em serviço, objetivando distinguir quais as concepções de educação que permeiam esses conceitos. Nosso objetivo foi promover a reflexão sobre a prática, *práxis*, seja na Educação Permanente, Educação Continuada ou Educação em Serviço.

Apontaremos, inicialmente, aspectos relevantes da Política de Educação Permanente, comparando-a com outras formas de educação contínua, fundamentados em Ribeiro e Motta (1996); Ceccim (2005); Merhy (2005); Ceccim e Ferla (2008); Davini (2009).

Ceccim (2005), aborda o cotidiano do trabalho como um espaço coletivo para se produzir o conhecimento. Abordaremos como esse autor analisa também a questão institucional, e a necessidade de se pensar em mudanças na gestão; nos profissionais e em toda a cultura organizacional; bem como na urgência de se distinguir, dentre as concepções de educação, a que leva realmente à transformação dos sujeitos e de sua prática profissional.

Refletir sobre a *práxis* é considerá-la como fundamental para a não fragmentação do agir do profissional de enfermagem. Cabe-nos abordar, mesmo que

rapidamente, as significativas modificações no processo de ensino aprendizagem no cenário atual.

Nesta perspectiva, observamos que numa sociedade globalizada, onde o conhecimento é tido como imprescindível fonte de poder, constantes são os avanços tecnológicos e as crescentes exigências do mercado de trabalho, frutos do sistema capitalista que tem exigido um profissional diferenciado, mais preparado e atualizado.

É correto pensar que uma nova organização do trabalho precisa ser buscada, para romper com os aspectos frustrantes da nem sempre justa divisão do trabalho, da hierarquização das funções e da precarização das práticas e separação entre quem pensa e quem faz. (BELLATO; PASTI; TAKEDA, 1997, p. 78)

Sabemos que, devido a isso, os enfermeiros vivem um dilema entre o método funcional racionalista das teorias administrativas do trabalho, herança do Taylorismo, em detrimento do método holístico, que busca não apenas o “como fazer”, mas o “porque fazer” (BELLATO; PASTI; TAKEDA, 1997)

E o desafio está em motivar o profissional a buscar aperfeiçoar sua prática de forma constante e, conseqüentemente, interferir na realidade social com competência. Isto é, aprender a buscar o seu próprio conhecimento, partindo de sua realidade, sua *práxis* (re) significada. “As novas tecnologias criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos”. (GADOTTI, 2000b, p. 7). (Grifos do autor).

Saindo da unilateralidade, que diz respeito às condições provocadas pela alienação ocasionada pela divisão social do trabalho e gestão hierarquizada das funções, tem-se o conceito de omnilateralidade, que se refere à formação humana oposta à unilateral. (JUSTINO JUNIOR, 2008).

O trabalho é, na perspectiva de Gadotti (2000a), uma forma de engrandecer e dignificar o homem, e não aliená-lo, torná-lo insignificante. Todos os seres devem viver, progredir, criar e recriar pela ação consciente do trabalho. “Admitindo-se que o homem se realiza pelo trabalho, também temos que admitir que ele pode ‘perder-se’ nele” (GADOTTI, 2000a, p. 45).

Este mesmo trabalho que engrandece o homem também o escraviza, quando o trabalhador vive alienado, ou seja, destituído do produto do seu trabalho. Isso acontece nas situações de fragmentação, divisão social do trabalho, constantemente observadas nos serviços de saúde. Este termo alienação foi utilizado inicialmente por Marx, (1984), para quem o trabalho é um grande fator de alienação, porém é o que distingue os seres humanos dos animais. O homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência. A divisão desigual do trabalho dividiu o homem e a sociedade, mas apesar disso o trabalho tem sido a forma histórica de desenvolvimento social.

Somos seres inacabados e nosso “saber” parte da construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento apreendido em nossas inúmeras experiências, inclusive no exercício de uma profissão. Paulo Freire, em seu livro intitulado *Pedagogia da Autonomia*, fala sobre homem e mulher como seres históricos, inacabados e conscientes desse inacabamento, num processo social de busca constan-

te. O autor mostra que nossa presença no mundo não está isenta de interação e intencionalidades, pois somos sujeitos sócio-histórico-culturais. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 1997, p.16).

Paulo Freire considera a educação como um processo de mudança social, e, na aceitação da própria inconclusão, “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”. (FREIRE, p. 28, 1979). Esta busca pelo conhecimento deve partir da interação com o outro, na constante busca da superação do senso comum, e, conforme aponta o autor, neste sentido, a educação é sim uma ação permanente!

Gadotti (2000b, p.7) em “As perspectivas atuais da educação”, destaca que a educação contemporânea é uma educação voltada para o futuro, é “[...] contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*”. Esse mesmo autor enfatiza a necessidade de interação entre os diversos espaços sociais para a produção do conhecimento. (Grifos do autor).

Sobre a educação permanente em saúde, Ceccim e Ferla, (2008, p. 162) indicam que “Ela se parece com muitas vertentes brasileiras da educação popular em saúde e compartilha muitos de seus conceitos, mas enquanto a educação popular tem em vista a cidadania, a educação permanente tem em vista o trabalho”.

Ceccim e Feuerwerker (2004) fazem uma importante descrição da formação continuada, apontando para a construção de caminhos desafiadores no campo da saúde. Essa construção perpassa o quadrilátero da formação de profissionais, da gestão setorial e organização social e das práticas de atenção à saúde. Segundo eles, muitas das mudanças esperadas precisam ser operadas por aqueles que realizam o entrecruzamento dos saberes desenvolvidos nos ambientes de trabalho e nos espaços acadêmicos.

Esse quadrilátero da formação citado acima passa de uma visão de que o ensino é direcional e centrado na figura do professor, para uma nova concepção problematizadora e interacionista. Os usuários ganham autonomia e são incluídos, tendo importante participação no processo de gestão do seu conhecimento. Essa aproximação com a satisfação dos usuários favorece a interação social e a autogestão; a gestão e a formulação de políticas conscientes de saúde; pois sua base é a autonomia. (CECCIM & FEUERWERKER, 2004). O que vai ao encontro das propostas para a política de Educação Permanente que será ainda abordado neste artigo.

É importante destacar que as modificações esperadas para que aconteça a transformação do modelo de atenção à saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) só podem ser potencializadas com a incorporação da educação permanente, como dispositivo que proporcione autoanálise e mudanças no cotidiano desses serviços. Isso reforça o conceito de que a autogestão é uma ferramenta para a busca dessa melhoria no cotidiano das práticas profissionais. (CAMPOS; SENA; SILVA, 2017).

Embora entendamos que a subjetividade exista na realização e produção de atos em saúde, sempre repleta de intencionalidades e liberdades, sabemos

também que as suas ações precisam ser conscientes, vislumbrando a dimensão ontológica do ser, que pensa em seus atos e que precisa encontrar em suas ações a motivação para querer melhorar continuamente.

Dentre as contribuições para o ato de refletir sobre “as práticas” na atuação profissional, seja ela em instituições de saúde ou em outros espaços sociais, estão as contribuições de Ricaldoni e Sena (2006). Os autores analisaram os efeitos da educação permanente na qualidade da assistência em um hospital particular. Percebemos a importância de estudos como o que eles fizeram para se pensar o modo de agir no trabalho de enfermagem, pois acredita-se que a ação, para se concretizar de maneira mais eficiente, precisa da reflexão. Konder (1992, p. 115) afirma:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Na intenção de transformar as práticas e provocar modificações nas condições reais onde o trabalho é realizado, Konder (1992), insiste na premissa de que teoria e prática são inseparáveis:

Neste sentido, práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas” (KONDER, 1992, p.116).

Nesta conjuntura, retomaremos aos questionamentos que inicialmente nos propusemos. Apresentaremos a distinção entre Educação Continuada x Educação Permanente e termos similares utilizados para designar educação no contexto do trabalho em saúde.

1. Distinção entre Educação Continuada x Educação Permanente e outras denominações.

Cabe-nos aqui conceituar as diversas expressões que são utilizadas para se referir à continuidade da formação do profissional da saúde, tais como: Capacitação; Educação Continuada; Educação Permanente; Educação em Serviço. Voltamos, então ao questionamento inicial que nos propusemos. Embora muitas expressões sejam utilizadas como sinônimas, percebe-se que, na realidade, apresentam diferentes nuances. Em meio a todo esse referencial linguístico, questionamos: será que os profissionais da saúde conhecem as concepções pedagógicas que permeiam suas práticas?

O interesse em entender como estes termos, ao longo do tempo, vêm sendo percebidos por esses profissionais em seus trabalhos diários, baseia-se na percepção de que muitas ações não causam o impacto necessário à melhoria da qualidade da assistência em saúde. Nossa pergunta é: isso não se deve, em grande parte, aos erros nas escolhas metodológicas?

Existem diferenças na conceituação? Ou metodologias distintas inculcadas em cada termo? Buscaremos elucidar o tema, ainda que sucintamente, apoiando-nos em autores abalizados no assunto, como Ribeiro e Motta (1996); Ceccim (2005); Merhy (2005); Ceccim e Ferla (2008); Davini (2009), entre outros.

Várias são as conceituações que estão sendo empregadas para indicar este processo educativo em serviço, seja através de capacitações, treinamentos em serviços ou ambos. Ambos constituem ações educativas, no entanto diferem em alguns aspectos. Na organização dos serviços de saúde, atendendo aos interesses diretos das instituições, observam-se educações em serviços, por meio das chamadas “capacitações” (palestras, oficinas, workshops etc).

Capacitação em Serviço, conforme aponta Davini (2009), é uma das estratégias mais utilizadas para suprir as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dos trabalhos de saúde e que acontece de forma planejada e intencional. A autora aponta, porém, alguns desvios que nem sempre são observados tais como: simplificação excessiva das técnicas e métodos pedagógicos, sem a compreensão substancial do problema envolvido; busca de soluções imediatistas, sem o devido respeito às variáveis de cada caso; realização por instituições alheias às especificidades dos serviços envolvidos, tendo a tendência a ter começo e fim, como se isso fosse possível. Devido a esses fatores, embora vise à melhoria do desempenho profissional, muitas “Capacitações em Serviço” não trazem significativas mudanças institucionais.

“A escassa discussão sobre a efetividade da capacitação e suas possíveis estratégias de melhora é um elemento que, embora de difícil explicação, não deveria estar ausente nesta apresentação sobre seus antigos (e ainda atuais) problemas”. (DAVINI, 2009, p. 43)

Ribeiro e Motta (1996) abordam que, quando em treinamento, os funcionários entram em contato com uma dimensão bastante diferente de sua realidade, o que acaba por frustrá-los ao retornarem à sua rotina, o que acaba por distanciá-los ainda mais da verdadeira relação teoria/prática.

A Educação Continuada na perspectiva de “capacitação”, na visão de Davini (2009), é mais uma educação tradicional que acontece após a graduação, caracterizada por: “representar uma *continuidade* do modelo escolar ou acadêmico, centralizado na atualização de conhecimentos, geralmente com enfoque disciplinar, em ambiente didático e baseado em técnicas de transmissão, com fins de atualização” (DAVINI, 2009, p. 43, grifos da autora).

Ribeiro e Motta (1996), nos fazem pensar que é necessário rever as concepções presentes na educação continuada neste modelo, que acabam por fragmentar ainda mais a prática, ao priorizar, excessivamente, a objetividade técnica. Entender a prática apenas como aplicação de conhecimentos é simplificar demais e aumentar ainda mais a dicotomia entre o saber e o fazer.

Já a Educação Permanente propõe enfoque diferente do apresentado na educação continuada ou na capacitação citados acima, pois, espera-se que os agentes envolvidos no processo educativo, utilizando-se do conceito de ensino problematizador da realidade sejam mais autônomos, criativos e capazes de refletirem sobre sua prática profissional.

Conforme nos aponta Ceccim e Ferla (2008), as situações cotidianas, as experiências vivenciadas são o combustível para o aprendizado. Complementando esta ideia, Davini destaca que é preciso romper a passividade, “colocando as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores”. (DAVINI, 2009, p. 44).

Para os autores supracitados, a educação permanente utiliza-se de aprendizagem significativa, baseada em situações reais da prática profissional. Esse tipo de aprendizagem foi apontado por Paulo Freire (1997), que destaca toda forma de educação como prática de liberdade, e também como ato político. Outros autores deixam claro que são contrários “ao ensino-aprendizagem mecânico, quando os conhecimentos são considerados em si, sem a necessária conexão com o cotidiano, e os alunos se tornam meros escutadores e absorvedores do conhecimento do outro” (CECCIM; FERLA. 2008, p. 163).

A Educação Permanente em Saúde pode corresponder à Educação em Serviço, quando esta coloca a pertinência dos conteúdos, instrumentos e recursos para a formação técnica submetidos a um projeto de mudanças institucionais ou de mudança da orientação política das ações prestadas em dado tempo e lugar. Pode corresponder à Educação Continuada, quando esta pertence à construção objetiva de quadros institucionais e à investidura de carreiras por serviço em tempo e lugar específicos. Pode, também, corresponder à Educação Formal de Profissionais, quando esta se apresenta amplamente porosa às multiplicidades da realidade de vivências profissionais e coloca-se em aliança de projetos integrados entre o setor/mundo do trabalho e o setor/mundo do ensino. (CECCIM, 2005, p. 162).

São perceptíveis as diferenças de concepções adotadas nas diversas formas de educação em serviço apresentadas acima: enquanto numa a preocupação é a transmissão do conhecimento, em contrapartida, na outra a mudança é nítida, parte dos indivíduos envolvidos no processo:

Assim, compreende-se que a educação é uma estratégia para que o indivíduo tenha maior capacitação e maior possibilidade de construir-se dentro do mundo do trabalho, como sujeito que constrói e desconstrói, em um movimento dinâmico e complexo, mediado por valores políticos, culturais e éticos. (RICALDONI; SENA, 2006 p. 837).

A educação em serviço pode apresentar diversas terminologias, porém, cada uma atende a um determinado contexto ou necessidade educacional. O im-

portante disso, é que qualquer que seja o nome que se lhe dê, é o protagonismo do profissional educado em serviço, pois esse deve, continuamente, comparar a teoria em estudo e as especificidades histórico-culturais do ambiente em que atua, a fim de fazer as adequações necessárias.

Paschoal, Mantovani e Meier (2007) deixam bem claro o caráter de continuidade do processo educativo identificado nas diversas definições: todas retratam formas de educar em serviço, porém se fundamentam em diferentes princípios metodológicos. Esclarecem ainda que a educação permanente é mais ampla, por fundamentar-se na formação do sujeito, enquanto a educação continuada e a em serviço estão contidas na permanente, num contexto de complementaridade.

Para maior clareza, os autores completam que “A educação permanente, baseada no aprendizado contínuo, é condição necessária para o desenvolvimento do sujeito, no que tange ao seu autoaprimoramento, direcionando-o à busca da competência pessoal, profissional e social, como uma meta a ser seguida por toda a sua vida. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007, p. 479)

Davini (2009, p. 56) ratifica dizendo que:

A Educação Permanente é o enfoque educacional reconhecido como sendo o mais apropriado para produzir as transformações nas práticas e nos contextos de trabalho, fortalecendo a reflexão na ação, o trabalho em equipes e a capacidade de gestão sobre os próprios processos locais.

Percebe-se que um dos grandes desafios, no que tange à educação permanente ou em serviço, é a consciência que os profissionais precisam adquirir para questionar suas práticas, distanciando-se do senso comum que aprisiona diversas ações à reprodução de fórmulas ou métodos, sem a necessária reflexão crítica.

O processo educativo deve ser permanente e capaz de produzir, nos profissionais, modificações nos seus atos cotidianos de atendimento em saúde. “E aí está o cerne de um grande novo desafio: produzir auto interrogação de si mesmo no agir produtor do cuidado; colocar-se ético-politicamente em discussão, no plano individual e coletivo do trabalho. E isto não é nada óbvio ou transparente. (MERHY, 2005, p.173)

Compete-nos então o seguinte questionamento: só o ganho de conhecimento é suficiente para a modificação das práticas? Chama a atenção o alerta que Ricaldoni e Sena (2006) fazem, afim de que sejam revistos os métodos utilizados nos serviços de saúde, lembrando que este processo de Educação Permanente deve ser sistematizado, participativo e reflexivo, pois só dessa forma poderá surtir os efeitos esperados: “A pedagogia problematizadora no processo de capacitação foi destacada como instrumento que permite aprendizado contínuo e respaldado na prática” (RICALDONI; SENA, 2006, p. 841). Este método deve nortear o planejamento, a execução e a avaliação da ação educativa, indicando um avanço conceitual da educação permanente por meio desta concepção. (CAMPOS; SENA; SILVA, 2017)

Paschoal, Mantovani e Meier, (2007) buscaram discutir esta temática e identificaram fatores que intervêm no processo educativo, para facilitar ou dificultar

tar este processo. Perceberam a dificuldade que os enfermeiros tiveram em conceituar educação continuada, permanente e em serviço, o que nos remeteu a direcionar esses conceitos de forma mais clara, acreditando que cada tipo de ação deve ser conduzido à necessidade apresentada. Essas mesmas autoras ressaltam a importância da função educativa do profissional de saúde em todas as suas ações, sejam elas no âmbito do gerenciamento, da assistência ou da docência, “[...] tornando-os profissionais mais críticos, mais envolvidos com a comunidade em que atuam, mais capacitados para transformar a realidade e conscientes de sua verdadeira função de educador”. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007, p. 483)

1.1 Política nacional de Educação Permanente

O Programa Nacional de Educação Permanente foi aprovado na XII Conferência Nacional de Saúde e no Conselho Nacional de Saúde (CNS), como política específica do Sistema de Saúde Nacional, por meio da Resolução CNS n. 353/2003 e da Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007 que dispõe as diretrizes para sua implementação. (BRASIL, 2009)

O referido programa surgiu através da necessidade de se organizar os serviços de saúde pública, tentando desta forma fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS), e assim criar estratégias que viabilizem a formação e qualificação dos trabalhadores. Configura-se como uma proposta de aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações. Possibilita transformar as práticas profissionais, utilizando a aprendizagem significativa. (BRASIL, 2017)

Merhy (2005) diz que o Programa Nacional de Educação Permanente foi uma estratégia utilizada nas diversas formas de se implementar o Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil visando a reorganização dos diversos espaços de produção de saúde, buscou-se apresentar certa singularidade; foram criados polos de educação permanente; cada um com autonomia para se autogerir, atendendo a suas particularidades regionais, tendo como protagonista deste processo o trabalhador dos serviços de saúde.

Constitui-se num trabalho articulado entre sistema de saúde e instituições formadoras, busca-se a democratização dos espaços de trabalho para dar conta da complexidade que envolve o trabalho em saúde. Espera-se a participação de todos aqueles que estão envolvidos com o ensinar, fazer e produzir conhecimento, são eles dirigentes, profissionais em formação, trabalhadores e usuários. “A educação permanente em saúde não expressa, portanto, uma opção didático-pedagógica, expressa uma opção político-pedagógica”. (CECCIM; FERLA, 2008, p. 165)

Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004) considerando a formação profissional, os profissionais e as instituições de ensino estavam desarticulados com a realidade, formando profissionais distantes das reais necessidades de saúde da população e dos serviços.

Para Ceccim (2005), a Educação Permanente em Saúde é um desafio ambicioso e necessário porque busca, através dos espaços coletivos, a reflexão sobre

o sentido dos atos cotidianos produzidos em saúde. Ela é um re-pensar e discutir as práticas realizadas, contemplando ações que influenciarão a nível institucional, pois se não for dessa maneira, acredita-se ser impossível provocar todas as mudanças necessárias.

Os atores, trabalhadores da saúde, são levados ao questionamento de suas práticas, partindo da concepção de que a educação é um processo de construção, inacabado e permanente. A metodologia problematizadora, apontada como aprendizagem significativa, parte das situações cotidianas e das vivências desses trabalhadores, transformando assim as práticas educativas e as de saúde. Rompe-se, dessa maneira, a fragmentação do cuidado, no desafio de buscar a integralidade nas ações em saúde que tem sido apresentada como um dos pilares de sustentação do (SUS). É fundamental dialogar com as práticas e concepções vigentes, para se promover espaços como este para a construção do conhecimento.

Considerações finais

Conhecer os alcances e limites das concepções metodológicas empregadas, seja na Educação Continuada, Educação em Serviço, Capacitações ou Educação Permanente, na área da saúde, foi nossa proposta neste artigo. Após ressaltarmos suas diferenças conceituais e metodológicas, finalizamos reforçando o questionamento feito por Ribeiro e Motta (1996) se esta diferença não seria apenas semântica? Acredita-se que estes processos de ensino/aprendizagem precisam ser constantes e permanentes, embora na prática muitos acabem por aumentar a fragmentação no trabalho. É perceptível a dificuldade de compreensão conceitual identificadas na literatura e na aplicação da educação permanente no setor da saúde.

Estratégias utilizadas para suprir o vazio que prevalece entre o fazer e o pensar, e a necessidade da práxis, se percebidas como momento de reflexão necessário para a prática, numa perspectiva de continuidade e complementação entre a teoria e prática, romperão, possivelmente, com as metodologias tradicionais positivistas.

O uso da aprendizagem significativa baseada em problemas entra como sustentação desta nova proposta para capacitações ou treinamentos em serviços, identificados neste trabalho como diversos momentos necessários para o aprender/fazer, e reafirmado pelos autores como um processo necessário e permanente.

Identificou-se que a educação continuada apresenta ainda metodologias da transmissão tradicionalista, enfocando a técnica. Já na educação permanente, o enfoque é multidisciplinar, apresenta caráter contínuo, é capaz de romper com os modelos hierarquizados, tendo as situações cotidianas das instituições de saúde como problemas a serem superados e desafiados. Nesta perspectiva, o trabalhador é tido como protagonista e a autogestão na busca do conhecimento e sua aplicação na prática, um processo sempre inconcluso.

Desta forma, percebemos que a estratégia instituída pelo Governo para a reorganização do (SUS) Sistema Único de Saúde, intitulada “Educação Permanente em Saúde”, fundamenta-se em uma metodologia problematizadora. Essa seria a única capaz de provocar a emancipação nas práticas profissionais, assim

como operar mudanças a nível pessoal e institucional nas formas como se processam os serviços de saúde.

Ao identificar essas diferenças, sejam elas conceituais e/ou operacionais, acredita-se que servirão para nortear as ações em saúde, pois, para provocar impactos importantes na cultura organizacional, deve-se começar pelo processo de ensino-aprendizado realizado no trabalho, mediado por metodologias que atendam às reais necessidades dos envolvidos. Se for garantida a qualidade da Educação Permanente em Saúde, grandes conquistas poderão atingir a coletividade, contribuindo para uma sociedade melhor e mais humanizada.

Referências

BELLATO, R.; PASTI, M. J.; TAKEDA, E. Algumas reflexões sobre o método funcional no trabalho da enfermagem. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 75-81, janeiro, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9).

BRASIL, M. S. **Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS)**. 2017. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/qualificacao-profissional/40695-politica-nacional-de-educacao-permanente-pneps> Acesso em 27 nov. 2019.

CAMPOS, Kátia Ferreira Costa; SENA, Roseni Rosângela de; SILVA, Kênia Lara. Educação permanente nos serviços de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, e20160317, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452017000400801&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2019. Epub Aug 07, 2017.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 16, fev. 2005 p. 161-168. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CECCIM, R. B; FERLA, A. A. **Educação Permanente em Saúde**. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. E. (Org.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 162- 167.

CECCIM, R. B; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, June 2004 p. 41- 65.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jan. 2018.

DAVINI, M. C. Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos Recursos Humanos de Saúde. In. BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009, p. 39- 58.

FREIRE, P. R. N. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 20. ed. 79 páginas. Coleção Educação e comunicação volume 1.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000a, p. 163.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, June 2000, p. 3-11 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2018.

JUNIOR JUSTINO, S. **Educação Permanente em saúde**. In: PEREIRA, Isabel. Brasil.; LIMA, Júlio César França. (Org). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284 - 291.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.142.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos: Primeiro Manuscrito, trabalho Alienado**. 1984. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm> Acesso em: 29 abr. 2018.

MERHY, E. E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 16, Feb. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2019.

PASCHOAL, A. S; MANTOVANI, M. F; MEIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Rev. esc. enferm. Usp**, São Paulo, v. 41, n. 3, Sept. 2007. p 478 - 484 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2019.

RIBEIRO, E. C. O; MOTTA, J. I. J. Educação Permanente como Estratégia na Reorganização dos Serviços de Saúde. **Revista Divulgação em Saúde para Debate**. n. 12, Jul. 1996. p. 39- 44.

RICALDONI, C. A. C; SENA, R. R. Educação permanente: uma ferramenta para pensar e agir no trabalho de enfermagem. **Rev. Latino Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 6, Dez. 2006. p. 837- 842. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692006000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2018.

- Sharon Sampaio Caetano – CV: <http://lattes.cnpq.br/9443306437609774>

- Maria Celeste de Moura Andrade – CV: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>

A importância dos valores na prática educativa

SOUZA, Lília Martins
LODI, Ivana Guimarães

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo teórico-prático sobre os conceitos mais recorrentes da literatura, acerca da temática “Ética e Moral” e sua aplicação nas escolas. Seu objetivo principal, foi compreender a relevância e a urgência de inserir nas atividades cotidianas da Educação Básica, a formação Ética e Moral, e pesquisar as metodologias mais utilizadas nas práticas pedagógicas, a fim de discutir sobre os impactos que estas práticas de ensino proporcionam para a educação. Como fundamentação teórica utilizou-se da pesquisa bibliográfica em diversas fontes, contextualizando historicamente a ética e a moral, aliando-as ao campo educacional. Foi realizada uma pesquisa de campo que buscou conhecer, analisar e comparar o ensino público e privado, como também a coerência das respostas de alunos e professores, referentes à formação ética e moral nas escolas. Por meio dos resultados, foi possível perceber que a maioria dos entrevistados já possui uma consciência moral estruturada e é capaz de distinguir entre o certo e o errado. Os resultados deste estudo reforçam a importância de trabalhar essa temática nos ambientes escolares, como também apontou a importância na utilização de metodologias inovadoras e práticas que promovam reflexões acerca da realidade, aliadas às disciplinas curriculares, como caminho para a conscientização e ações que possam melhorar a sociedade em que vivemos e convivemos cotidianamente, além de reforçar o importante papel da educação nessa construção.

Palavras-chave: Ética. Moral. Educação. Sociedade.

Abstract: This paper presents a theoretical-practical study on the most recurrent concepts in literature on the theme “Ethics and Morality” and its application in schools. Its main objective was to understand the relevance and urgency of inserting an Ethical and Moral training into the daily activities of Basic Education, and researching the most used methodologies in pedagogical practices, in order to discuss the impacts that these teaching practices provide for the education. As a theoretical basis, several sources of bibliographic research were used, historically contextualizing ethics and morals, combining them with the educational field. A field research was carried out that sought to know, analyze and compare public and private education, as well as the coherence of the responses of students and teachers regarding ethical and moral education in schools. Considering the results, it was possible to notice that most of the interviewees already have a structured moral conscience and are able to distinguish between right and wrong. The results of this study reinforce

the importance of working on this theme in school environments, as well as pointing out the importance of using innovative methodologies and practices that promote reflections about reality, combined with curricular disciplines, as a way to raise awareness and actions that improve the society in which we live daily, in addition to reinforce the important role of education in this construction.

Keywords: Ethics. Moral. Education. Society.

Introdução

Apesar de não ser construída apenas na escola, todos sabem que é fundamental o papel da educação institucional na formação de um cidadão ético.

Ultimamente, muito se tem falado e se buscado nesta temática, mas percebemos que os resultados ainda deixam a desejar. Na prática diária do viver e fazer educação, a ideia e a prática da ética devem ser reforçadas para se tornar cotidiana, onde cada um será o sujeito de seus direitos e deveres.

Já se disse que “a criação de valores éticos torna-se imprescindível à própria sobrevivência”. Sabemos disso, mas então, por que falta tanta ética? Por que observamos no dia a dia do brasileiro tantas atitudes e ações antiéticas? Qual o papel da escola diante desse cenário?

1. Um pouco da história da ética

Vários pensadores buscaram respostas para esta pergunta, como por exemplo, o grego Aristóteles que dizia que todas as atividades humanas aspiram um bem, dentre as quais, a maior é a felicidade. Na Idade Média a ética girou em torno do cumprimento das coisas esperadas por Deus. Na Idade Moderna, Kant dizia que a ética é fundada na determinação da vontade, sendo importante a autonomia humana. No século XX, os filósofos existencialistas pregam que não se pode existir sem paixão e da importância da liberdade. (ARANHA e MARTINS, 1986) Todos, em seu tempo, expressaram os anseios e valores de uma época.

Assim, a educação formal se torna fundamental neste tecer e formar o cidadão ético. Não se pode tratar a ação educativa superficialmente, sem práticas e vivências concretas na construção do futuro que almejamos.

- A Ética na Antiguidade

Desde a Antiguidade, a ética percorreu um longo caminho. Ética é um termo do senso comum, presente no cotidiano de todos, sendo entendida como um conjunto de atributos para uma convivência boa.

A ética está longe de ser uma tabela pronta, já que estamos a todo o momento diante de novos desafios. Segundo Martins e Silva (2011), no transcorrer da história da ética, podemos notar que existem três modelos principais de conduta: a felicidade ou prazer, o dever, virtude ou obrigação, e a perfeição, que é o completo desenvolvimento das potencialidades humanas.

Acredita-se que a ética de maneira sistematizada, surgiu na Grécia, praticamente junto com a filosofia, mesmo sendo uma prática entre os povos desde os primórdios da humanidade.

Sócrates, sem ter deixado nada escrito, o que conhecemos sobre sua filosofia foi escrito pelo seu discípulo Platão, teve forte contribuição para os estudos e entendimento sobre a ética. Seus ensinamentos estão embasados em conceitos de amor, justiça, virtude e o conhecimento de si mesmo - “Conhece-te a ti mesmo”. Para ele, a educação faz com que as pessoas ajam dentro dos padrões morais, e um dos grandes problemas é que muitos não estão preparados para encontrar a verdade dentro de si mesmos, o que acaba levando-os a buscar a felicidade e os prazeres puramente hedonistas, superficiais. (MARTINS e SILVA, 2011) Para Sócrates a felicidade só é alcançada através de uma conduta correta, virtuosa e baseada em valores morais. (GADOTTI, 2006)

Também Platão, defendia a necessidade da boa convivência das pessoas em sociedade, o que reforça o conceito de que a ética na Grécia Antiga está muito relacionada com o conceito de felicidade coletiva.

Muitos autores observam que durante esse tempo histórico, o conhecimento seria o melhor caminho para que os homens se tornassem virtuosos, já que a ignorância era por eles considerada um vício.

Reconhecido como o maior estudioso grego do tema, Aristóteles, discípulo de Platão, também considerava a ética como possibilidade de eliminar as desigualdades, e sendo um meio para harmonizar o convívio coletivo, já que ele foi um dos maiores defensores da democracia, relacionando a liberdade com a responsabilidade, pois se não estiverem juntas, gera a libertinagem.

Já durante o domínio romano, o antagonismo entre as propostas de Platão e Aristóteles, levou ao surgimento do termo “moral” e sua distinção com a ética, sendo a moral de cunho pessoal e a ética coletiva.

- A Ética Medieval

Quando falamos em Idade Média, não tem como desvincular este tempo histórico do domínio cristão, sendo a ética vinculada com a religião e as verdades do cristianismo.

As duas concepções filosóficas que influenciaram diretamente o conceito de ética medieval, foram as de Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Nessa fase histórica, os valores éticos se condicionam aos valores religiosos e os homens não têm vontade própria, estão presos aos preceitos da Igreja, em uma sociedade impregnada de valores religiosos e baseada no “amor” ao próximo, que incorpora as noções gregas de que a felicidade é um objetivo do homem, e a prática do bem, um meio para atingi-la. “Agir eticamente é agir de acordo com o bem” (VALLS, 1987, p. 67). Esse bem só seria alcançado se fosse feita a vontade de Deus, se fossem seguidas as escrituras sagradas.

Assim, a ética medieval, através das ideias de Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, incorporam as teorias de Platão e Aristóteles, modificando a

base do comportamento ético na relação do indivíduo com a sociedade, definindo que a virtude se estabelece na relação espiritual com Deus.

- A Ética Moderna

A Ética Moderna pode ser denominada pelas diversas tendências que surgiram nesse campo a partir do século XVI até o início do século XIX, sendo muito difícil sistematizar todas as doutrinas que se desenvolvem nesse período da história, mas o traço mais característico é que a predominância da ética teocêntrica é substituído pela postura antropocêntrica, passando a ser vista novamente como a busca da felicidade coletiva.

Um dos grandes estudiosos desse período, o holandês Baruch de Espinosa, adota como parâmetro para definir o que é bom ou mau, o uso da razão, como o elemento capaz de frear as paixões e alcançar a verdadeira felicidade. As definições do bem e do mal parecem posicionar decididamente Espinosa entre os filósofos que consideraram poder defini-los por meio de proposições suscetíveis de verdade e falsidade, reconduzindo, portanto, à razão a origem destas noções. Para ele, o amor intelectual a Deus é garantia da virtude e está definida como a própria felicidade, resultado da contemplação da totalidade do universo mental e físico, através da natureza divina, sendo ela de caráter inato. (ARANHA e MARTINS, 1986)

Já o filósofo alemão Emmanuel Kant, exerce forte influência na universalização dos preceitos e conceitos da ética humana, segundo o qual, não é tarefa da ética normatizar, pois, sendo de caráter puramente racional, é guiada apenas pela boa vontade que é relativa e fixada pela lei moral, porém deve se isentar da vontade emotiva, dos gostos e desejos particulares. Sua análise propõe o que chamou de imperativo categórico, aquele que deveria ser dever de toda pessoa, estando também vinculado com a moral, e definido como o agir pela vontade, de tal forma que a ação possa ser tomada como uma lei universal da natureza. (VÁSQUEZ, 2008)

A ética moderna resgata as discussões presentes na Antiguidade, avançando rumo à sua vinculação com a liberdade e muitas vezes, sendo utilizada como instrumento de sustentação do poder do Estado perante a vida coletiva e individual.

- A Ética Contemporânea

O movimento Iluminista tem grande relação com a ética na contemporaneidade e propõe sua releitura, estabelecendo críticas que voltaram a centralizar o foco na razão, defendendo a autonomia humana e com forte crença nos conceitos de progresso. Decorre dos movimentos revolucionários desse período, fortes discussões em torno dos direitos humanos e da necessidade de se criar um documento universal que deixe claro suas exigências. (COTRIM, 2010)

O alemão Friedrich Nietzsche, na segunda metade do século XIX, tornou a ética definitivamente uma ciência, totalmente desvinculada da religião. Para ele

a ética seria o centro, justificativa e fundamentação das ações humanas, constituindo o elemento que torna possível a convivência. (VÁSQUEZ, 2008)

O século XX, centralizado na sociedade de consumo e no individualismo, desvirtuou o caminho da preocupação com a coletividade no mundo Ocidental capitalista, inaugurando a crise da ética em sentido amplo. A preocupação com o outro foi substituída pelo egoísmo, focado apenas no eu em detrimento do nós, em um ambiente de permanente competição.

Podemos dizer que ética passou a ser um termo de uso comum, mas esvaziada de sentido concreto, conceitualmente interpretado pelo senso comum de forma torta e equivocada. Edgar Morin (2005), diz que vivemos na contemporaneidade, uma crise de fundamentos, argumentando que “Deus está ausente”, e que o homem moderno “matou” Deus e seus valores, dando lugar para que a razão, o progresso e a técnica assumissem seus lugares. O sentido da responsabilidade encolheu, bem como o sentido da solidariedade enfraqueceu e os resultados podem ser percebidos em vários campos sociais.

2. Ética e moral na educação

A construção de um mundo melhor, não implica apenas descobrir de quem é a culpa pelos erros atuais, ou apontar erros passados, ou querer respostas imediatas, pois nenhuma mudança ocorrerá de maneira natural. Transformar o que foi sedimentado ao longo de anos supõe vontade, coragem e persistência.

Como vimos, ao longo dos séculos, a importância da ética no processo formativo dos indivíduos tem sido objeto de discussão de muitos filósofos, educadores e teóricos de diversas áreas do conhecimento. Considerando que o comportamento moral é indissociável da vivência social, reafirma-se a necessidade de se investir em uma educação voltada para os valores.

Percebe-se que ética e a moral, historicamente são constituídas pelo processo de mudança entre as sociedades e as épocas. “[...] as doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens, e, em particular pelo seu comportamento moral efetivo”. (VÁSQUEZ, 2008, p. 267).

A educação formal pode ser concebida como uma prática social dentro de um determinado momento histórico, relacionada à maneira como os homens produzem sua própria existência, e o aluno é um sujeito que participa de forma ativa na sistematização dos seus conhecimentos e na sua relação com a sociedade.

Segundo Santos (2001), um dos problemas que se coloca na sociedade brasileira contemporânea é o do como educar para o respeito às diferenças e a todos os seres humanos. Essa questão é central para ética. Em um país com uma imensa diversidade cultural e racial como o Brasil, a educação deve se comprometer em oferecer um ensino baseado na ética e nos valores morais para evitar e prevenir questões como preconceito e violência, tanto física como verbal, buscando promover igualdade e equidade entre todos.

Segundo Caporali (1999, p. 18), um “projeto de educação moral” deve

levar em conta a realidade do país, as questões políticas relacionadas à concepção de escola e a preparação do corpo docente, para que possa elaborar um currículo onde estejam presentes: o conceito de educação, as características socioculturais do grupo, as dimensões da personalidade moral, as estratégias de trabalho e os âmbitos temáticos a serem trabalhados. Percebe-se que a escola é um local privilegiado na transmissão desses valores, na formação e desenvolvimento do caráter das pessoas.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, falam sobre três princípios: os éticos, estéticos e políticos. Sobre os princípios éticos comenta-se: “valorização da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (2009, p.16).

Paulo Freire (2014), diz ser necessário que o educador se liberte para o novo, que seja crítico em seu aprender-ensinar. Os profissionais da educação precisam estar preparados para os desafios do futuro, o que exige um constante repensar e aprender de novas formas de comportamento, reavaliando as práticas pedagógicas, adequando-as às novas necessidades sociais e morais, compreendendo que essa temática é tão importante quanto os demais componentes curriculares.

É preciso sempre refletir sobre o que se ensina nas escolas, pois “a escola ensina as palavras e a gramática que as organiza, sentido e forma de dar sentido à lógica dos conteúdos simbólicos. Ensina-se a ler e escrever, a contar, subtrair, multiplicar, dividir, aprende-se os verbos e suas conjugações, mas as questões humanas e formativas geralmente ficam em segundo plano”. (CAPORALI, 1999, p. 7)

3. Pesquisa de campo

Para Fonseca (2002), “metodos” significa organização, e “logos”, estudo sistemático, pesquisa, investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. O estudo que foi feito, aconteceu por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, dentro de uma abordagem quanti-qualitativa.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, sendo uma privada e uma pública, através da aplicação de um questionário semi estruturado. Participaram 7 professores e, posteriormente, 15 alunos do 5º ano das respectivas escolas. A escolha da série para a coleta de dados foi devido ao grande índice de indisciplina e violência que se observa a partir do Ensino Fundamental II.

Vejam os resultados obtidos:

- Na primeira questão, foi apresentado aos alunos a seguinte afirmação: “Mentir para o mentiroso, é correto”.

Na escola pública, 80% responderam que essa ação não é correta, o que indica que os entrevistados têm noções básicas de moral e do certo ou errado, e que não se justifica uma ação errada, como a mentira, por outra. Quanto aos outros 20% que responderam ser correto, o resultado aponta que é necessário

sempre trabalhar sobre a noção de certo e errado no contexto educacional.

Já na escola particular, 60% responderam que essa ação não é correta, mas o resultado mostra que 40% concordam com a afirmativa, índice 20% maior que o da escola pública. Esse resultado nos chama atenção, já que a escola privada, geralmente tem mais possibilidade de buscar meios para diversificar o ensino, mas a escola pública apresentou-se mais eficiente no trabalho com temas relacionados aos valores.

- Na segunda questão do questionário, foi apresentado aos alunos a seguinte afirmação: “Achado não é roubado”. Você concorda?

Na escola pública, todos os alunos não concordaram com a afirmação. Segundo eles, *“não se pode pegar nada de outra pessoa, por mais que não se saiba quem é o dono. A ação mais adequada é, primeiramente, procurar pela pessoa que perdeu o objeto nas proximidades, além de perguntar outras pessoas próximas se viram quem perdeu o item. Se ainda assim não for possível identificar o dono, nos dias de hoje existem diversos meios de se procurar de forma mais ampla, através de postagens em redes sociais, por exemplo”*.

- Na escola particular, a maioria dos alunos - 60%, responderam que não concordam com a afirmação. Contudo, foi constatado que, diferentemente dos alunos da rede municipal/pública, uma parcela de 40% dos entrevistados ainda concorda com a afirmativa, dado que aponta a necessidade de trabalhar mais essa questão com os alunos. Diferentemente do que foi imaginado, podemos observar que os estudantes da rede particular demonstram menos entendimento e noções sobre ética e moral, do que os alunos da mesma idade na rede pública.

Na terceira questão, foi apresentada a seguinte afirmação: “Quem rouba ladrão, tem cem anos de perdão”. Você concorda?

- Na escola pública, a maioria absoluta dos alunos, 93%, discorda da afirmação acima. *“Não se pode justificar ou “perdoar” uma ação errada, mesmo que seja contra uma pessoa que também cometeu esta ação”*. Os estudantes ainda foram categóricos quando justificaram que *“não devemos fazer mal a ninguém, mesmo que seja alguém que já fez mal a outras pessoas”*.

- Na escola particular, 80% não concorda com a afirmação, fato que nos mostra que os alunos da rede particular e municipal/pública têm mesma linha de pensamento ético sobre a questão, além de valores e princípios que caminham juntos.

Na quarta questão, apresentou-se a seguinte pergunta: “Em sua opinião, violência gera violência”?

- Na escola pública, 67% dos entrevistados afirmam que sim, violência gera violência. Perguntados sobre por que essa afirmação é verdadeira, os alunos complementaram: *“Se você reage de forma violenta contra alguma pessoa, instintivamente essa pessoa tentará devolver na mesma moeda”*. Apesar de uma ampla maioria responder que violência gera violência, 33% dos alunos ainda não têm essa consciência, o que deixa claro mais uma vez, a necessidade de trabalhar sobre o tema.

- Na escola particular, 100% dos entrevistados disseram acreditar que sim, violência gera violência. Quando justificaram suas respostas, foram categóri-

cas e complementaram: *“Quando agimos de forma violenta com o outro, fazemos com que ele fique magoado com nossa agressividade e tendem a devolver na mesma moeda”*.

Na quinta questão, perguntou-se: “Você vai ao supermercado, o caixa lhe devolve o troco errado, 20 reais a mais, você volta e devolve?”

- Na escola pública, 100% dos alunos responderam que sim, devolveriam o dinheiro em caso de devolução errada de troco feita pelo caixa, o que evidencia a presença de valores morais nas atitudes dos entrevistados.

- Na escola particular, 80% dos alunos concordaram que o certo a se fazer neste caso é informar ao caixa sobre o engano e devolver o troco. Muitos alunos complementaram dizendo que *“se o caixa ficar com dinheiro a menos no fim do dia, ele será cobrado e seu chefe chamará sua atenção, podendo até demiti-lo.”* Mais uma vez as crianças demonstram consciência e princípios éticos, apesar de uma porcentagem ainda não agir de forma correta.

Na sexta questão, a pergunta foi: “Você está andando na rua e vê um deficiente visual tentando atravessar a rua. Você para e o ajuda?”

- Na escola pública, 67% dos alunos afirmaram que sim, ajudariam o deficiente. Podemos perceber a consciência e a responsabilidade social dos alunos, que complementaram dizendo que *“devemos sempre procurar ajudar o próximo, mesmo que não seja deficiente, pois assim o mundo se torna um lugar cada vez melhor”*.

Em contrapartida, 33% dos entrevistados responderam que não ajudariam, mas as justificativas foram variadas. Alguns disseram que não parariam por não conhecerem a pessoa, outros por não se sentirem preparados para ajudar, entre outras respostas.

- Na escola particular, 87% dos alunos afirmaram que certamente ajudariam o deficiente visual, e ainda complementaram: *“Todos nós devemos ajudar o próximo, pois somos todos iguais e estamos nesse mundo para nos auxiliar”*. Os outros 13% que responderam “não”, disseram ter medo de machucar a pessoa, ou não estarem preparados para ajudar, mas também, afirmaram ter a intenção de ajudar.

A sétima questão perguntou: “Você já presenciou uma cena de *bullying* na escola?”

- Na escola pública tivemos 100% do alunos que já presenciaram cenas de *bullying*. Constata-se que o *bullying* está cada vez mais presente nas escolas e precisa ser tratado com a atenção que exige. Os alunos relataram que os casos variam de situações leves e breves até outras mais complicadas, que duraram mais tempo e tiveram consequências mais graves, como brigas, intervenção dos professores, diretores, etc.

- Na escola particular, o índice foi de 80%, o que, mesmo sendo um índice abaixo do que foi alcançado na escola pública, ainda é uma porcentagem significativa. Os alunos relataram também que a maioria dos casos são simples e de fácil resolução.

Na sequência, a pergunta foi: “Você já sofreu *bullying* na escola?”

- A escola pública teve um índice de 60% dos alunos que já sofreram *bullying*, ou seja, mais da metade dos entrevistados. Esse resultado mostra que é necessário acompanhar essas situações de perto, pois mesmo na maioria dos

casos, ser de situações simples, pequenas, que não vão gerar nenhum tipo de consequência grave, podem surgir casos mais complicados, que acarretam problemas sérios e consequências irreversíveis.

- Na escola particular os resultados foram um pouco divergentes, onde 47% afirmaram que já sofreram bullying, o que ainda é um índice alto, praticamente a metade dos entrevistados. Diante do resultado, observa-se que na escola particular os alunos são, de certa forma, mas amparados, provavelmente têm um acompanhamento mais próximo e cotidiano, do que nas escolas públicas.

A nona questão questionou aos alunos: “Vocês escolhem seus amigos pelas características físicas?”

- Na escola pública 20% dos alunos disseram que sim, o que é um dado que chama a atenção, pois expressa uma atitude preconceituosa. Mas, os outros 80% disseram que não, o que é um ótimo índice, demonstrando que os alunos têm valores e princípios de respeito e que, o que vale são os valores interiores, o que a pessoa é como pessoa.

- Na escola particular 100% dos alunos disseram que não escolhem seus amigos por características físicas, o que demonstra que eles têm consciência sobre igualdade e respeito. Quando perguntados sobre o que realmente importa em seus amigos, os alunos disseram: “*o coração, a bondade e a alegria de cada um*”.

A décima pergunta foi: “Você respeita seus pais/responsáveis e professores?”- Na escola pública o resultado foi que 60% disseram que sim, 27% às vezes e 13% não. Muitos ainda afirmaram que “*a família é o bem mais precioso que temos em nossas vidas*”. Isso demonstra que o respeito aos pais, familiares e professores é o mais importante no processo de ensino/aprendizagem, visto que são eles os principais norteadores e guias das crianças em sua caminhada de crescimento pessoal/educacional. Apesar da demonstração positiva de respeito dos estudantes, pode-se constatar que, além de 27% dos entrevistados afirmarem que respeitam seus pais e professores, às vezes, 13% assumem que não os respeitam, o que pode gerar consequências no processo de ensino, prejudicando as crianças no decorrer de sua vida escolar, e posteriormente pessoal.

- Na escola particular o resultado foi 93% afirmaram que sim, respeitam pais e professores, além de complementar dizendo que “*eles são as pessoas mais importantes de nossas vidas, são quem nos ensina tudo e nos ajudam a crescer*”. Os 7% que disseram não respeitar os pais e professores, complementaram sua resposta, dizendo que vão se comprometer a melhorar e respeitar ambos, pois “*eles nos amam e querem o nosso bem*”.

Acreditamos que esse é um resultado muito positivo e, mesmo aqueles que dizem não respeitar, têm consciência de que o que fazem é errado.

Na décima primeira questão perguntamos aos alunos se eles “sabem o que é ética e moral”. Acreditamos que a resposta a essa questão é a que mais exige atenção nesse estudo.

- Na escola pública, apesar das boas demonstrações de valores nas perguntas anteriores, como responsabilidade e consciência, 73% dos alunos entrevistados afirmaram que não sabem o que é Ética e Moral. Sendo assim, podemos

inferir que é necessário trabalhar estes temas nas escolas, relacionando-os com as situações do dia-a-dia, uma vez que os alunos têm consciência do que é certo e errado, do que se deve ou não fazer. Falta conceituar e relacionar os termos com as ações já realizadas por eles, criando assim uma noção básica sobre a Ética e a Moral em sociedade.

- Já na escola particular o resultado apontou a maior diferença entre as duas escolas. Nessa escola a maioria (67%), disseram que sabem o que é Ética e Moral, diferentemente da Escola pública. Acreditamos que isso pode ser explicado pela maior facilidade de acesso aos recursos e profissionais para tratar a temática, uma vez que na rede pública esses recursos, muitas vezes, são mais escassos.

A última questão do estudo foi: “Sua escola trabalha ética e valores com os alunos?” Apesar da resposta anterior ter apresentado um índice alto sobre o conhecimento sobre esses termos, nesse questionamento observamos uma certa contradição, já que segundo os alunos participantes, a escola pública está no caminho certo, uma vez que 87% dos entrevistados disseram que a escola trabalha os temas éticos e morais com os alunos, o que é um dado muito importante quando pensamos no papel da escola na formação de pessoas mais justas, responsáveis e com consciência de seu papel ético em sociedade.

- Na escola particular o resultado foi ainda melhor, ou seja, 93% dos alunos participantes disseram que sua escola trabalha estes temas. O resultado aponta que a escola particular trata do tema como uma atividade cotidiana e os alunos ainda afirmaram que os mesmos são trabalhados na maioria das vezes, usando de metodologias lúdicas, o que o torna mais atrativo e leve, como também, leva ao maior envolvimento de todos.

Agora vamos aos resultados obtidos na pesquisa com os professores:

Na rede pública, 100% dos professores participantes, foi do sexo feminino e, na particular, tivemos 83% do sexo feminino e 17% do masculino.

- Quando perguntamos se: “Em sua opinião, Ética e Moral têm o mesmo significado?”, na rede pública 50% disseram que sim e os outros 50% que não. Para a metade que concorda que as duas palavras têm o mesmo significado, foram feitas as seguintes colocações: “*são termos sinônimos, que simbolizam os valores, princípios e costumes de uma determinada sociedade*”. Já para aqueles que disseram que cada uma tem um significado próprio, afirmaram que “*a Ética é uma reflexão, um estudo sobre as regras de conduta e princípios da sociedade, enquanto a Moral é o conjunto dessas regras, que ditam o que é certo e errado dentro de uma sociedade*”.

- Na rede particular 83% afirmaram que os termos são distintos e devem ser trabalhados no sentido de que os alunos possam entender o seu significado e dimensão. Os 17% que responderam que os termos têm o mesmo significado, argumentaram dizendo que são sinônimos, porém, em cada situação, um ou outro é mais adequado.

O resultado aponta que ainda temos uma parcela grande entre os entrevistados, mesmo sendo educadores, que não sabe distinguir a diferença entre os termos, ou seja, que a moral é de cunho mais pessoal e a ética é a prática moral com o outro, a expressão do que somos enquanto pessoas.

A pergunta seguinte foi: “Você trabalha ética com seus alunos com que frequência?”

- Na escola pública o resultado foi, em sua grande maioria 83%, que trabalham “quando necessário” e, apenas 17% disseram que trabalham “todos os dias”.

- Já na rede particular, 67% disseram que trabalham o tema todos os dias e, 33%, pelo menos uma vez por mês. É um índice bem melhor do que o da escola pública, mas que também, pode ser aperfeiçoado e melhorado para fazer parte das práticas diárias de educação.

O trabalho e prática cotidiana com relação a valores, a comportamentos éticos, envolvem todas as situações em que existem relações sociais, e o resultado aponta a necessidade de, principalmente na escola pública, criar-se mecanismos mais efetivos na aplicação e práticas curriculares, de temas que envolvam a questão da ética.

Na sequência, questionou-se sobre se os professores acham difícil trabalhar ética com os alunos.

- Na escola pública, 100% dos participantes disseram que não, e na escola particular a metade disse que não e a outra metade que sim. O argumento dado pelos professores que afirmaram ter dificuldade com o tema, foi não saber abordá-lo, ou até mesmo, saber até onde se deve ir nessas abordagens, alegando para isso a adequação em relação à idade dos alunos. Apesar da sua importância e da sua dimensão, trabalhar com o tema da ética ainda é algo que desafia muitos profissionais da educação.

A questão seguinte perguntou sobre de quem é a responsabilidade pela formação moral dos alunos.

- Os resultados da escola pública apontaram que 50% dos professores acreditam ser da família, e 50% da escola.

- Já na escola particular, 67% disseram que é de todos, que família e escola precisam trabalhar juntas nessa função e os outros 33% disseram que é da escola.

Os resultados apontam que os profissionais participantes, reconhecem que família e escola são as instituições que mais influenciam na formação de valores dos alunos, mas que o papel da família é a base de tudo, onde tudo começa, a escola tem a função de aprimorar e ampliar o conhecimento e a capacidade de análise e de se posicionar diante das relações humanas no que diz respeito a ética.

Na sequência, foi questionado se os professores já presenciaram cenas de *bullying* na escola.

- Na escola pública, 67% disseram que sim e na particular 17%.

Este resultado aponta para algo que causa surpresa no que diz respeito à diferença de resultados entre as duas escolas. Acreditamos que essa diferença possa ser o fato que, provavelmente, alguns alunos pratiquem esse tipo de assédio, mas não são percebidos, ou que na escola particular, haja maior observação e cuidado com essas atitudes.

Independentemente do resultado, o *bullying* é algo que não pode ser tratado como algo que faz parte das relações educativas, e também, precisa ser enfrentado de forma efetiva sempre que ocorrer.

Questionou-se na sequência, se “existe idade certa para trabalhar ética com os alunos”.

- A escola pública apontou que 67% acha que não e na escola particular, 100%.

Mesmo com uma pequena parcela de professores da escola pública acreditar que existe uma idade certa para este trabalho, vale ressaltar que não existe idade melhor ou pior, e esta prática deve fazer parte de todos os momentos da vida das pessoas, seja na escola ou em qualquer outro ambiente. É preciso criar e aplicar meios, para que este tema seja trabalhado em todas as oportunidades e momentos escolares.

A seguir, questionou-se: A atual crise de valores e ausência de ética no convívio social é decorrente de quais fatores?

- O resultado da escola pública e particular foi que todos os entrevistados apontaram ser da desestrutura familiar.

Todos os professores dizem ser um tema polêmico, mas o resultado reforça a crença do papel fundamental da família na formação de valores, sendo a escola, que também tem um papel importantíssimo, o local de aprimorar e refletir sobre essa questão.

Ainda segundo os professores, *“o governo e a escola são apenas apoiadores no processo de aprendizagem e crescimento das crianças, mas a principal base e apoio de qualquer cidadão é o lar, a família”*.

Questionamos a seguir, sobre como eles (os professores), interferem em situações de conflito entre os alunos.

- Tanto na escola pública, como na particular, o resultado mostrou que a maioria acredita ser o diálogo, mas um terço dos entrevistados ainda acredita ser a punição.

O ideal, em qualquer situação de conflito é buscar dialogar e entender as suas possíveis causas e consequências. Um bom diálogo, amparado em argumentos sólidos e justos, ainda é a melhor maneira de lidar com situações de conflito. Diante da parcela dos entrevistados que acredita ser a punição a melhor solução, salientamos a necessidade de maior formação e conscientização desses profissionais, para que, se for aplicada uma punição, a mesma seja clara e com caráter educativo e reflexivo, visando a mudança de atitude e não o simples fato de punir.

A questão posterior apresentou uma pergunta/reflexão, sobre a relevância de se trabalhar a ética na escola.

Interessante que o resultado da escola pública e privada foi idêntico, ou seja, 67% dos professores afirmaram essa relevância e os outros 33% ainda reforçaram ser uma questão urgente. O resultado mostra que os professores participantes têm consciência da importância do trabalho educativo relacionado à ética, sendo uma prática fundamental para a formação dos alunos no que diz respeito aos direitos e deveres para o viver com ética em sociedade.

A última questão feita aos professores, quis saber quais são as metodologias mais utilizadas para se trabalhar o tema da ética na sala de aula e na escola.

- Na escola pública, foram apontados debates, palestras, projetos, rodas de conversa e até mesmo, musicais. Também foi destacado a necessidade de trabalhar de forma lúdica, com atividades que possam despertar a consciência ética dos alunos, ajudando-os a entender a necessidade de viver e conviver com padrões ancorados na retidão de caráter e ações que possam ser repetidas por qualquer um.

- Entre os professores da escola privada, também foram citados projetos, atividades lúdicas e rodas de conversas, através de metodologias que despertem o interesse dos alunos, com vistas a aperfeiçoar sua formação e prática ética no convívio social.

Apesar de algumas metodologias diferentes, percebemos que todos os professores, independente da rede de ensino que atuam, utilizam de metodologias variadas e destacam a importância de realizar as atividades de forma a atrair e promover a participação dos estudantes em tão importante conteúdo educativo.

Consideração finais

O presente estudo, que foi desenvolvido em uma escola pública e uma privada, reforçou a crença de que o trabalho com a ética nas escolas, em meio a uma profunda crise de valores que temos vivido em sociedade, é de extrema importância na formação integral dos alunos.

Nos dois contextos escolares em que a pesquisa foi realizada, constatou-se que os professores são conscientes da necessidade de utilizar em sua prática cotidiana, metodologias diversificadas para que o tema possa ser bem trabalhado.

O estudo também nos levou a perceber, que o tema da ética é urgente e necessário dentro dos muros das escolas. Ao analisar o resultado da participação dos alunos, observou-se que os mesmos foram bem positivos, que a maioria tem consciência do que é certo e errado, e do respeito que devemos ter com os outros e com as diferenças.

As metodologias que são utilizadas para o trabalho da ética nas duas escolas foram diversificadas e muito similares, o que mostra que, independente de recursos, o papel e o engajamento dos professores são fundamentais. Os próprios relatos dos alunos confirmam essa realidade, já que eles reconhecem que os resultados de tais atividades têm sido positivos. Acreditamos que mesmo com estes resultados positivos, ainda há muito a ser feito, não podemos nos contentar somente com os resultados da pesquisa. Faz-se necessário inovar, repensar, criar novas metodologias e novas ferramentas para desenvolver um trabalho efetivo, alcançando a totalidade de alunos.

Conforme nos diz o professor Caporali (1999), a prática educativa provavelmente possibilitará a todos, a capacidade de conviver com ética e viver como cidadãos, substituindo o conceito distorcido de que a função da escola tem sido o de apenas preparar quadros para o mercado de trabalho. A escola, em todos os níveis, tem uma função acima de tudo civilizatória, ampla e profunda. Ela não existe apenas para informar, mas também para formar pessoas, não só como homens, mas como civilizados, verdadeiros seres humanos.

Retomando a pergunta problema que norteou toda esta pesquisa, podemos concluir que o tema da ética e moral é importante para a formação global do indivíduo, proporcionando melhor autoconhecimento, respeito às diferenças, e a tão esperada felicidade, que segundo alguns filósofos, só pode ser alcançada através de um agir ético. Formar para a ética contribui para uma sociedade mais justa e tolerante, com melhor desenvolvimento e prática da cidadania e da vida coletiva.

Por fim, podemos dizer que o trabalho com ética na educação, mostrou-se essencial, pois apontou que a educação curricular com a formação moral dos alunos, auxilia no desenvolvimento pleno da aprendizagem e da individualidade, tendo impactos diretos na sociedade, considerando que um cidadão ético que possui valores morais e princípios que o norteiam, tem maior capacidade de fazer o bem e respeitar as pessoas acima de tudo.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, institui que a escola é um espaço de formação de cidadãos e difusão de valores que expressam a cidadania e a ética, considerando que a educação pressupõe que a escola também deva ser pensada como um espaço no qual estes valores estejam presentes.

Gadotti (2000, p.7) destaca que a educação contemporânea é uma educação voltada para o futuro, é “[...] contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural”. O autor destaca a necessidade de interação entre os diversos espaços sociais para a produção do conhecimento e de atitudes.

Embora saibamos que a subjetividade humana exista na realização e produção de ações, sempre intencionais e como manifestação das liberdades, sabemos também que as essas ações precisam ser conscientes, refletindo a dimensão ontológica do ser, que pensa em seus atos e que precisa encontrar em suas ações, motivos para querer melhorar sempre.

É possível então, que através de um processo educativo contínuo e integrado, utilizando de todos os recursos humanos e técnicos disponíveis, visando à formação integral dos alunos, possa levar à construção de um amanhã melhor. (FREIRE, 2000) Esta prática educativa da e na escola, será certamente, um projeto de ‘criação histórica’. (CASTORIADIS, 1991)

Como já se disse, queremos uma escola, onde a ideia não amarre, mas liberte. Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer (LARA, 1996). Escolas que assumam, mesmo com tantas adversidades sociais e governamentais, não só a dimensão técnica, mas acima de tudo, a de formação humana, pois estes são os saberes levados por toda a vida. Quem educa tem um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir saberes.

A cultura e prática ética nos levarão a perceber que, efetivamente, vida é uma obra de arte aberta, que os preceitos éticos são como técnicas de uma arte de viver melhor a vida, uma arte que envolve sempre a própria vida e a vida dos que estão ao seu lado, voluntária ou involuntariamente (CAPORALI, 1999).

Referências

- BRASIL LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria da Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.16.
- CAPORALI, Renato. **Ética e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.
- CASTORIADIS, C. **A criação histórica: o projeto de autonomia**. Porto Alegre: Palmarinca, 1991.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- FONSECA, José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, June 2000, p. 3-11 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LARA, Tiago Adão Lara. **A escola que não tive... O professor que não fui ...** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- MARTINS, Paulo César; SILVA, Odair Vieira da. **A ética na antiguidade clássica: as contribuições dos filósofos gregos**. Julho de 2011. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/rGpCUPXrRzdJ7Ca_2013-7-10-15-12-26.pdf> Acesso em: 29 jun.2020.
- MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- SANTOS, Gislene. **Ética, formação, cidadania: A educação e as nossas ilusões**. São Paulo: Cortez, 2001.
- VALLS, Álvaro Luís Montenegro **O que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- Lília Martins Souza – CV:

- Ivana Guimarães Lodi – CV: <http://lattes.cnpq.br/2928733474883886>

O resgate da integralidade da pessoa humana, a partir do núcleo central, segundo Edith Stein

REZENDE, Gerusa Dumont de¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo averiguar as contribuições da abordagem Fenomenológica, em especial a visão de Edith Stein acerca do núcleo central ou núcleo pessoal. O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica sobre este tema. Os resultados evidenciam um aprofundamento da estrutura da pessoa humana, ao adentrar na sua interioridade ou na concepção steniana, na ‘alma da alma’. Mediante este resgate a existência encontra seu sentido, a dignidade humana é reencontrada, o ser humano pelo uso de sua liberdade pode se reposicionar, resignificando suas vivências orientadas ao bem e as valores universais. O homem ora fragmentado, é resgatado em sua integralidade. A atenção à saúde, por consequência é ampliada. O psicólogo em sua prática clínica poderá auxiliar o paciente a partir de uma nova concepção do homem – em sua singularidade e ao mesmo tempo na sua totalidade.

Palavras chave: Fenomenologia. Edith Stein. Núcleo Central.

Abstract: This work aims to investigate the contributions of the Phenomenological approach, in particular Edith Stein view of the central or personal nucleus. The work consists of a bibliographic review on this topic. The results show a deepening of the structure of the human person, when entering into its interiority or in the Stenian conception, in the ‘soul of the soul’. Through this rescue, existence finds its meaning, human dignity is rediscovered, human beings through the use of their freedom can reposition themselves, reframing their experiences oriented to the good and universal values. The man now fragmented, is rescued in its entirety. Consequently, health care is expanded. The psychologist in his clinical practice will be able to assist the patient from a new conception of man - in his uniqueness and at the same time in his totality.

Keywords: Phenomenology. Edith Stein. Central Core

¹ Psicóloga, pós-graduada em Psicologia Clínica: Humanista, Fenomenológica e Existencial (UNIARA), mestranda em Educação (UNIUBE).

Introdução

Acredita-se que cada ser humano é único, por isto o olhar fenomenológico do psicólogo para cada paciente, deverá englobar todos os aspectos e dimensões, tais como o corpo, a dimensão psicológica, espiritual e social.

Edith Stein fundamenta a pessoa humana a partir do método fenomenológico e aponta para a unidade entre a alma e o corpo, bem como uma visão do psicólogo para além dos sintomas, tratando da “possibilidade de compreensão da pessoa a partir de um núcleo próprio, que se revela em uma essência única, não passível de conhecimentos a priori”. (SILVA; CARDOSO, 2013, p.252) Tal núcleo traduz a essencialidade de cada pessoa, presente no interior ou na interioridade humana. Stein nomeou esta dimensão como núcleo central ou como a ‘alma da alma’. Dentro deste contexto, o papel do psicólogo também é auxiliar para que esta essência mais profunda e genuína de cada pessoa, possa aflorar favorecendo para que as qualidades e potencialidades únicas de cada pessoa possam emergir, a fim de reconstruir novas atitudes e hábitos, de maneira integral e harmonizada.

Na contemporaneidade presenciamos a coisificação do ser humano, assim como sua mecanização gerando um tecnicismo. A visão do homem se fragmenta, pois, o olhar é dirigido para a dimensão apenas psíquica ou ora comportamental, em especial dentro da psicologia. Há como efeito um distanciamento do homem de sua interioridade mais profunda. Por meio dos valores espirituais, em harmonia entre o corpo e a psique, pode-se atingir o núcleo pessoal do ser humano, tornado possível o resgate da essência presente na interioridade humana. Desta forma, o ser humano pode livremente se reposicionar em plena consciência, refletindo e decidindo por novos atos e atitudes, reencontrando se consigo mesmo e em suas relações, enfim; se harmonizando.

Somos um todo psico-físico-espiritual. A fenomenologia abrange o homem em todos estes aspectos. Por meio de Stein, esta unidade é resgatada, aprofundando seu centro individual, ou núcleo central, associado a todas dimensões inerentes do ser humano. Que esta presente pesquisa, possa re-despertar em cada pessoa, em especial, a cada profissional da área da saúde, de forma particular os psicólogos, a abordagem do ser humano em sua integralidade, partindo como princípio a interioridade humana. Segundo Alles Bello (2015, p.124) “na formação de psiquiatras e psicólogos, a tradição é de que existe somente a psique” e que esta dimensão em consonância com a dimensão física, comanda o ser humano. Esta visão psicofísica desconsidera a conexão com a dimensão espiritual. A Fenomenologia vem contribuir na construção de uma psicologia científica e fundamentada, ampliando o olhar para o ser humano, para sua integralidade.

1. A fenomenologia e contribuições de Edith Stein

A Fenomenologia tem como precursor Edmund Husserl. Iniciou-se na Alemanha no final do século XIX e na primeira metade do século XX. (ALLES BELO, 2006) Husserl procurava um método de pesquisa acerca do conhecimen-

to humano. Como matemático e filósofo, buscava um método ademais da lógica e do psicologismo que imperava neste período.

A fenomenologia objetiva “colher aquilo que se manifesta como essencial” (ALLES BELO, 2018, p.29), possibilitando que o fenômeno ocorra e se revele como ele é, sem o uso da interferência. Há primeiramente a descrição do que se vê, para que exista posteriormente uma compreensão. Não há, portanto, uma teoria por detrás, a fim de que por meio desta teoria haja uma resposta – de antemão já presente nesta teoria, acerca da percepção do ser humano. Mahfoud (2019) revela que o psicólogo é chamado a olhar a cada pessoa, em sua singularidade, sem encaixá-la em um arcabouço teórico. Alles Bello (2015, p.127) complementa que Husserl “vai da singularidade para a ciência teórica *a priori*, porém, não no sentido indutivo de generalizar, mas se pergunta sobre a essência”. A atitude fenomenológica é a busca por respostas. Desta forma, há um questionamento, a fim de se chegar a estas respostas. Ademais ao processo de generalização do ser humano, a fenomenologia “permite que reconheçamos o Homem em toda sua magnitude, na compreensão do que se revela [...] inclassificável”. (ANTÚNEZ, 2011, p.206)

A Psicologia Clínica que se fundamenta na fenomenologia, de acordo com Mahfoud (2019, p.83) “trabalha na direção de desvelar sentidos, valores e motivações existenciais, para que a força da pessoa se coloque em movimento naquilo que corresponde ao seu modo singular de estar no mundo”. O caminho que o psicólogo percorre, juntamente com seu paciente, é a “convicção que a verdade ou, ao menos, as condições necessárias para a sua busca, não estejam nas construções do pensamento, sempre contaminadas pelo subjetivismo, mas na regressão a um estado de pura presencialidade”. (GARCIA, 1988, p.39) O resgate da pessoa por meio de sua interioridade, abarcando sua unicidade, corrobora para que este se reposicione de maneira mais livre e consciente, refletindo seu ser em diversas áreas de sua vida. Desta forma, há uma contribuição no aspecto pessoal e, por conseguinte, na contribuição de ações que repercutem na sociedade – ações estas pautadas em atitudes mais éticas e humanas.

Segundo Mahfoud (2019, p.31), Husserl não apenas criou o método fenomenológico, assim como teve como intenção de “tratar o tema da matéria e da alma”. Comungando com tal pensamento, Mano e Costa (2017, p.31), manifestam que “o seu principal questionamento dizia respeito ao fato do homem não ser constituído apenas de um corpo físico”. De acordo com Alles Bello (2006, p.53), “Husserl chega a explicitar, diferentemente de Freud, que a característica da vida humana é ser uma vida espiritual; reconhece uma dimensão espiritual, âmbito das avaliações e decisões, que se diferencia da dimensão psíquica”. Para Dartigues (2002, p.29) “[...] sem dúvida, a meta de Husserl não era somente renovar a prática das ciências humanas, mas fundar seu sentido”.

No decorrer de sua trajetória,

[...] em 1916, Husserl fora nomeado professor titular na Universidade de Freiburg, e escolheu como sua assistente Edith Stein,

cujo trabalho consistia em organizar os numerosos manuscritos do mestre e ministrar cursos preparatórios de fenomenologia para os estudantes; exatamente naquele ano ela defendeu com louvor a sua tese sobre empatia (ALLES BELLO, 2018, p.31).

Segundo Santana (2016), entre os anos 1916 a 1918, Edith Stein exerceu este cargo de assistente particular de seu professor Edmund Husserl. De acordo com Alles Bello (2015, p.19), “Edith Stein conheceu profundamente a proposta fenomenológica; e como assistente de Husserl chegou a assumir a responsabilidade de transcrever manuscritos estenografados e redigir livros do fundador da fenomenologia”. Santana (2016, p.16), complementa que Edith Stein chega a “pertencer ao círculo fenomenológico de Gottingen, e tem como amigos de convivência Martin Heidegger e Max Scheler, entre outros. Em momento algum rompe com o mestre”. No decorrer deste período Edith Stein pôde aplicar de forma concreta o método fenomenológico em sua pesquisa de doutorado, tendo como orientador o próprio Husserl (ALLES BELLO, 2018). “A formação filosófica de Edith Stein [...] consistia em encontrar o seu próprio caminho no interior da investigação fenomenológica, sem jamais sair dela. Trata-se de uma via original da própria Edith Stein” (FACULDADE DEHONIANA, 2016, p.103).

De acordo com Mahfoud e Massimi (2013, p. 171), para Husserl, assim como para Stein ao utilizarem “o método fenomenológico, constatam que os seres humanos são formados a partir de três dimensões: corpo, psique e espírito. [...] A ciência que estuda estas vivências do corpo, da psique e do espírito de forma integrada é a fenomenologia”. Tal pensamento se confirma em Alles Bello (2015, p.8), ao apontar a relação em Edith Stein entre a fenomenologia, assim como para “seu mestre Edmund Husserl, a precisa identificação de relações vitais entre materialidade e vida espiritual, entre corpo-psique-espírito numa unidade indivisível na pessoa humana, a centralidade das vivências nas análises fenomenológicas”. Segundo Mano e Costa (2017, p.109) Stein aponta a

estrutura do Ser em três grupos: corporal, psíquico e espiritual, afirmando que não se trata de aspectos separados e sim interligados da subjetividade. Afirma que a psicologia fenomenológica se caracteriza pela insistência na dimensão espiritual, e recorre uma antropologia filosófica que evidencie a estrutura da pessoa humana.

Segundo Mahfoud e Massimi (2013, p. 103), Edith Stein assegura que a “fundamentação das disciplinas da psicologia e das ciências do espírito, passa pela necessidade de aprofundar a essência da realidade psíquica e do espírito”. Por isto, atenta em “explicitar o lugar epistemológico das ciências humanas (as chamadas ciências do espírito), principalmente a Psicologia [...] não basta conceber o ser humano como ser bio-psico-social-espiritual, mas sem entender como se articula” (MAHFOD, 2019, p.84).

Revela Mahfoud (2019, p.108-109), que Husserl faz menção a uma crítica a psicologia “no texto ‘Fenomenologia e Psicologia’ que foi elaborado para

a publicação por Edith Stein. Nessa obra, encontramos a expressão ‘psicologia sem alma’ retratando a visão reducionista do ser humano que ainda hoje merece ser superada [...]”. Para Husserl o objeto de estudo é o homem, dotado de uma mente maleável, rico em uma experiência vivida, capaz de compreender um fato por meio de sua consciência, assim como possuidor de uma dimensão espiritual. Desta forma,

[...] a clínica que se norteia por esta vertente fenomenológica pura poderá auxiliar o paciente a alcançar a potencialidade de sua vida reflexiva, a responsabilidade e a liberdade, a tomar decisões mais adequadas e encontrar significados para seu viver em atos de realização consciente (ANTÚNEZ, 2011, p.213)

A Psicologia como uma ciência que ora estuda os processos mentais e o comportamento humano, enriquece-se a partir da visão de Husserl, ampliando sua visão para a integralidade do ser humano.

Para Alfieri (2014, p.7), “Husserl queria estruturar a fenomenologia como ciência rigorosa, enquanto a intenção de Stein era alcançar uma fenomenologia em termos antropológicos”. A Fenomenologia representa um fundamento metodológico para as ciências humanas e, dentre estas, para a Psicologia. Inaugura para a Psicologia por meio da proposta de “voltar às coisas mesmas” a renúncia as teorizações, rompendo com o padrão científico e evidenciando como objeto de estudo para a Psicologia a subjetividade. Para Santana (2016, p.26), “Edith Stein é uma das filósofas mais expressivas do século XX, ousada na sua contribuição no processo de desvelamento da pessoa humana”. Por isto, faz-se importante o aprofundamento da visão de Edith Stein neste sentido, mediante o tema proposto a seguir.

2. A pessoa humana segundo Edith Stein

Edmund Husserl e Edith Stein utilizaram o termo pessoa ao fazerem referência ao ser humano, de forma singular. (MAHFOUD, 2019) De acordo com Antúnez (2011) a partir da fenomenologia a concepção do homem passa a ser vista a partir das dimensões: física, psicológica e espiritual. Complementa Silva e Cardoso (2013, p.250) que o que caracteriza o ser humano e sua diferença comparada a outros seres vivos é “a possibilidade de criação, de reflexão e de desejo, contidos no que, fenomenologicamente, é chamado de espírito”. Há um reconhecimento da dimensão espiritual, portanto, tanto em Husserl como Stein, ao abordarem o conceito de pessoa.

Em consonância revela Garcia (1988, p. 57) que o “homem se explica a partir do Ser, do espírito [...] também pela correlação singular de seus elementos, na mútua relação de alma e corpo”. Complementa Zilles (2017, p. 10), “uma visão racionalista, levando em conta apenas o desenvolvimento intelectual da pessoa, reduz ou mutila justamente o terreno da experiência pessoal. Somos um todo psico-físico-espiritual”. Revela Sberga (2014, p.121-122):

Na cultura alemã *Geist* é a potência da alma. [...] *intellectus* significa a parte do espírito que conhece. *Mens*, que abraça intelecto e vontade, significa conhecimento e tensão diante das coisas sensíveis. [...] *Spiritus*, que corresponde à palavra *ruah*, em hebraico, e *pneuma*, em grego, significa hálito, o sopro da vida. Assim, *intellectus*, *mens* e *spiritus* são indicados como sendo algo do ser espiritual.

Apresenta-se na conceituação teórica alemã a visão de um todo, o que traduz “ser pessoa significa existir espiritualmente”. (FACULDADE DEHONIANA, 2016, p.295)

Segundo Mahfoud e Massimi (2013, p. 240) “Stein permaneceu fiel às indicações contidas no método husserliano, especialmente no que diz respeito à análise do ser pessoa”. Conforme aponta Manganaro (2016, p.10), “o pensamento de Edith Stein nos possibilita a olhar para a pessoa humana como um ser unitário, um ser que ao mesmo tempo é espiritual e material, que se encontra como ponto de união entre as dimensões psicofísico e espiritual”. Confirmando tal pensamento Santana (2016, p.79) retrata que “a concepção de pessoa humana não permite a dissociação do todo que é o homem e de sua composição e, ao tratar disso, Stein traz à tona a realidade constitutiva plena deste entendimento: corpo, alma e espírito”. Ainda, Mahfoud (2019, p.71) comunga com tal posição, uma vez que revela que “Stein compreende a pessoa como unidade singular, porém tripartida, composta por corpo, psique e espírito sempre articulados”.

A dimensão espiritual presente na pessoa humana está ligada a área da liberdade. Segundo Alfieri (2014, p.140), “por pessoa entendemos o eu consciente e livre. É livre, porque é dono de seus atos, porque determina por si mesmo sua vida sob a forma de atos livres. Os atos livres são o primeiro campo de domínio da pessoa”. Complementa Sberga (2014, p. 400), que a dimensão espiritual, juntamente com a psicológica, configura a alma “que é o que dá vida à pessoa. O espírito retrata o intelecto, a vontade e a razão, e o que diferencia o espírito da psique é sua abertura intencional tanto em relação ao mundo objetivo, que se experimenta, quanto em relação à subjetividade alheia e a si mesmo”.

“A alma do ser humano é, assim, a marca individual da pessoa” (FACULDADE DAHONIANA, 2016, p.191). Neste aspecto ligado a alma humana Mahfoud (2019, p. 93) revela que “[...] tal como descrita por Edith Stein, é o princípio da vida, da atividade e da unidade da pessoa humana. Portanto, a alma inclui uma série de fenômenos: a vitalidade, as emoções, os sentimentos, o pensamento e o exercício da liberdade”. E a partir da alma e sua interioridade, chega-se ao centro ou ao núcleo central, como revela Garcia (1988, p.58)

[...] o homem enquanto pessoa é ser espiritual, cujo espírito tem algo peculiar: uma interioridade, um centro, a partir do qual se possui plenamente, está em si mesmo e, por ele é capaz de sair de si mesmo. O ser pessoal leva consigo, nessa interioridade, o dom de possuir-se a si mesmo e poder conhecer-se. Tem entendimento, é liberdade.

A partir da estrutura da pessoa humana, composta de corpo, psique e espírito, Edith Stein estabelece o núcleo – como a própria nomenclatura revela, a essência, o lugar principal da pessoa humana.

Para descrever o mais íntimo da alma, Stein introduz a não de *Gemut* como a ‘alma da alma’ que explicita as profundidades da alma humana. Trata-se de um termo de difícil tradução e nos aproximamos da conotação de ‘instância interior’ da alma com as expressões ‘coração da alma’ ou ‘força anímica’ (MAHFOUD, 2019, p.96)

Segundo Mahfoud e Massimi (2013, p. 233) “o núcleo surge na análise da estrutura da pessoa como aquilo que dá toda a dinâmica e unidade da estrutura humana, sem o qual não se poderia falar de pessoa”. Complementa Manganaro (2016, p.96), “a pessoa humana se apresenta como uma unidade complexa com características qualitativas formadas por um núcleo central”

De acordo com Alfieri (2014, p.21), “a orientação fenomenológica aplicada à investigação da pessoa humana busca, por meio de reiterados processos de retomada, alcançar o fundamento dela; aquilo que, como dizia Edith Stein, dá sua singularidade; aquilo que faz com que cada um de nós seja único”. Desta forma, a visão da pessoa humana não se reduz a uma estrutura orgânica ou psíquica. Para Mano e Costa (2017, p.31) a Psicologia “[...] ignorou o que é próprio e genuíno do ser humano”, o que comungamos com Antúnez (2011, p.202) “a pessoa humana compreendida em corpo, psique e espírito, amplia a psicologia”. Conforme descrito anteriormente, Husserl utiliza-se do termo ‘Psicologia sem alma’. O resgate por meio de Edith Stein não apenas da visão da pessoa humana, assim como no aprofundamento desta estrutura por meio do núcleo, permite um novo olhar do psicólogo em meio a sua prática clínica. Por isto, torna-se oportuno um detalhamento sobre o núcleo central.

3. A integralidade por meio do núcleo central

Segundo Alles Bello (2006, p.39) Husserl e seus seguidores consideram a alma subdividida em duas partes “[...] a parte psíquica, a outra parte é a que reflete, decide, avalia, e está ligada aos atos da compreensão, da decisão, da reflexão, do pensar, é chamada de espírito”. Portanto, a pessoa humana tem um caráter espiritual aliado a capacidade de julgar, escolher, decidir – dentre outras características. Comungando com o mesmo pensamento, Mahfoud e Massimi, (2013, p. 173), revelam que “[...] a alma é uma unidade complexa que engloba os aspectos psíquicos e espiritual, que são diferenciados entre si, porém intrinsecamente unidos”. Da mesma forma, esclarece Alles Bello (2018, p.88) que “o que geralmente chamamos de alma humana consta de duas partes: uma propriamente psíquica, em estrita ligação com a corporeidade, portanto, com o reino da natureza, e outra, espiritual, na qual se manifesta a liberdade”. Manganaro (2016, p.64) afirma que Edith Stein assinala que há

[...] uma distinção entre alma e espírito: aquilo que com o termo unitário chamamos de “alma humana” é formado por dois elementos, um ligado ao reino da natureza, correspondente ao aspecto psicofísico, outro ligado ao reino do espírito, que diz respeito à esfera dos valores, no qual se manifesta a liberdade radical e ordinária da pessoa humana

Sberga (2014, p.107) em concordância aponta que “[...] a alma é uma unidade complexa que engloba os aspectos psíquico e espiritual, que são diferenciados entre si, mas intrinsecamente unidos”. Para Alles Bello (2018, p.117), “a exposição da estrutura da alma humana foi uma conquista de Edith Stein por sua capacidade de analisar os fenômenos internos da própria alma, refinada pela prática da análise fenomenológica”. Stein afirma (2014, p.96), que “a atividade natural do espírito deve ser esclarecida em primeiro lugar. Ela decorre da totalidade da estrutura do ser psicoespiritual”.

De acordo com Alfieri (2024, p.35):

Formando-se na escola de Edmund Husserl, Edith Stein conhece bem o rigor do método fenomenológico. Ela encontra, porém, na filosofia medieval, meios de praticar esse rigor na busca de uma análise mais adequada ao ser humano, chegando ao núcleo de sua personalidade. [...] A Husserl interessava apenas os fenômenos que aparecem em carne e osso.

Da mesma forma descreve Alles Bello (2018, p.65):

A partir de uma reflexão fenomenológica, Edith Stein sustenta que o fluxo da consciência não é a nossa alma, mas, em nossas vivências, revela-se algo que jaz no fundo como um verdadeiro “portador” – um “núcleo”.

Segundo Sberga (2014, p. 67-68):

Stein explica que a alma é o que qualifica o ser humano, contudo há [...] o que caracteriza de modo pessoal e profundo, e esse algo brota da raiz da própria alma, ou seja, brota de um núcleo que tem sua existência na alma. A individualização desse núcleo, que vive na profundidade da alma, na sua interioridade, Stein o chama de ‘alma da alma’

Para Alfieri (2014, p.98) “[...] é o núcleo que determina toda evolução psíquica e/ou física da pessoa e não o contrário. [...] tal núcleo assenta-se para além da dimensão espaço temporal, escapando de quaisquer condições formais ou materiais de determinação”. Desta forma, o ser humano não cabe ser concebido por meio de sua dimensão psicofísica, meio este pelo qual não é abordado como um todo. Este núcleo está fora da limitação de tempo, espaço e matéria, enquanto o psiquismo e a dimensão física são limitados por essas realidades. Desta forma

“Edith Stein retoma as análises fenomenológicas que a haviam conduzido a individualizar um núcleo da alma que se identifica com o próprio eu” (ALLES BELLO, 2018, p.116).

Segundo Manganaro (2016, p.60):

[...] as ciências que hoje definimos de “humanas”, mas que na época de Edith Stein eram chamadas de ciências do espírito. A palavra *Geist* é também ligada à ideia de alma e psique. A alma, de fato, é o centro, o *proprium* individual pessoal, único e irrepetível; enquanto a psique, entrelaçada com a dimensão corpóreo-vivente, é a força vital do sujeito.

A psicologia, considerada como parte das ciências humanas, necessita deste resgate da dimensão mais profunda e genuína do ser humano – o seu núcleo. Apresenta-se com características bem definidas, caracterizando o nível humanístico por excelência.

3.1 Características do núcleo central ou da “Alma da alma”

3.1.1 A singularidade

Edith Stein identifica que o núcleo é a marca da singularidade da pessoa humana.

Cada ser humano tem uma particularidade que está além da dimensão do corpo, do psíquico e do espírito, que a filósofa afirma que é como uma marca distintiva, um ‘selo’, que identifica a peculiaridade da pessoa como ser único e genuíno. [...] Essa característica distintiva se encontra na essência, no interior mais profundo da pessoa, em seu núcleo” (SBERGA, 2014, p.89)

O modo particular de ser de cada pessoa humana, segundo Alfieri (2014, p. 77) é uma marca pessoal que

[...] para Stein, tem uma propriedade permanente e se encontra no que ela denomina o núcleo da personalidade. [...] princípio segundo o qual o indivíduo possui um núcleo, subtraído de todos os condicionamentos físicos e psíquicos, que determina individualmente cada ser humano e colore qualitativamente, uma a uma, todas as suas vivências. Cada indivíduo psicofísico encontra, nesse núcleo, o seu momento propriamente individual (ALFIERI, 2014, p.77)

Mediante a singularidade de cada ser humano, por meio do núcleo há a presença de todas as vivências pessoais, assim como o modo único de se posicionar de cada ser humano em seus relacionamentos, bem como responder a cada questão no mundo.

3.1.2 A identidade

O núcleo da pessoa humana, é também considerado a origem da identidade da pessoa. Conforme afirma Sberga (2014, p.318), “[...] cada um coloca a sua marca pessoal naquilo que faz”. Diversos autores comungam com este pensamento, a partir da visão de Stein. Para Alles Bello (2015, p.148), “Stein desenvolve passo a passo o conceito de núcleo pessoa. Responsável pela identidade, o núcleo pessoal se manifesta no interior de uma realidade constituída por corpo, psique e espírito”. De acordo com Sberga (2014, p.118), “segundo Stein, a identidade está no mais profundo da pessoa, na sua interioridade mais central, lá onde não pode ser confundida com ninguém, lá onde a pessoa é singular”. Complementam Mahfoud e Massimi (2013, p. 203), o núcleo pessoal “[...] esse centro pessoal dá ao ser humano uma marca única, ou seja, tudo o que da pessoa surgir carrega uma peculiaridade pessoal [...]. Por meio desse núcleo, emerge o interesse mesmo pela própria vida e pelo mundo”. Alfieri (2014, p. 80-81), ao mencionar sobre o núcleo pessoal o define como um

[...] polo profundo em torno do qual se coagula o caráter da personalidade individual; é a partir dele que se irradia a coloração que dará a tonalidade pessoal a cada ato vivido, permitindo que a contínua atualização das potencialidades individuais se realize em uma pessoa singular, única e irrepetível.

Complementam Mahfoud e Massimi que o núcleo pessoal se apresenta “[...] princípio de identidade da pessoa – constituído por esta capacidade do querer – que motiva, direciona e integra a pessoa no momento mesmo de seu agir” (2013, p. 249).

Cada ser humano expressa sua peculiaridade ao longo de sua existência, contribuindo com seu modo de ser e agir que são únicos. No nível mais profundo do ser humano há um “tesouro” interior, que necessita ser aflorado - a partir do núcleo, a fim de que cada pessoa possa revelar sua marca mundo.

3.1.3 A totalidade

A totalidade da pessoa presente na interioridade humana se dá por meio do núcleo pessoal. Neste aspecto, diversos autores se complementam. Segundo Sberga (2014, p.402), “[...] o ser humano não cresce somente com a formação da alma. Ele vive a partir da alma, que é o centro do seu ser, porém a totalidade do eu não é formada pela alma, mas pelo núcleo da pessoa”. Para Mahfoud e Massimi (2013, p. 211) “a unidade e totalidade da experiência humana são garantidas pelo núcleo pessoal de acordo com Stein”. Seguindo este mesmo pensamento tais autores observam que “[...] cada reação psíquica carrega em si a totalidade do eu que se manifesta de forma singular a partir do nível mais profundo da vida interior – o núcleo pessoal”. (Mahfoud e Massimi, 2013, p. 207) Afirma Alfieri (2014, p.79), que “[...] a finalidade de cada indivíduo e o seu pleno desenvolvi-

mento são pré-inscritos desde sempre no seu núcleo, origem da qual partir para alcançar a totalidade do ser”.

Por meio do núcleo, a essência da alma ou nas palavras de Edith Stein, a “alma da alma” em sua totalidade e unicidade – a partir da marca pessoal de cada ser humano, se estruturam, podendo a pessoa humana ser vista de forma completa e integral.

3.1.4 O sentido, a direção

De acordo com Sberga (2014, p.130), “na profundidade mais íntima de si, a pessoa encontra seu núcleo, e é nessa busca da profundidade que ela compreende o sentido da própria existência”. Esta é a visão de Stein acerca do núcleo que segundo Mahfoud (2019, p.141, apud Stein, 2013, p. 178) “aqui está o centro da existência humana”. O conhecimento de que o ser humano tem um sentido, o conduz para a valorização da vida, bem como uma maior dignidade de si mesmo.

De acordo com Alles Bello (2015, p.83-84), o núcleo “[...] esse núcleo identitário não se desenvolve, mas dá a direção, como se indicasse a estrada ao espírito e a psique. [...] O núcleo possibilita o desenvolvimento da psique e do espírito em consonância com o próprio ser”. Desta forma o ser humano não pode ser considerado comandado pelo seu psicofísico, mas por meio do núcleo é que se emana o equilíbrio como um todo, em todas as dimensões. Comungando com este pensamento, Mahfoud (2019, p.144), revela que o “[...] núcleo da pessoa como centro pessoal. [...] *centro* pessoal fundamento de nossa própria pessoalidade, dinâmica do corpo, da psique e do espírito pessoais. [...] nos dá condições pessoais de tocar a concretude e a dureza do existir”.

O núcleo central que origina o sentido da vida contribui para que cada pessoa reflita sobre os fatos vividos – sejam estes do momento presente ou de seu passado, em função de um novo caminhar para o futuro. De acordo com Mahfoud e Massimi (2013, p. 65)

[...] o núcleo do organismo contém em si as metas e a ‘direção do caminho’ para que um organismo alcance seu desenvolvimento absoluto. As circunstâncias externas podem fornecer obstáculos ou contribuir para que o ser chegue a sua plena ‘evolução’, já impressa no núcleo desde sua origem.

O ser humano pode sofrer as influências do meio externo, familiares... que muitas vezes obscurecem a direção, o sentido da vida. Contudo, em seu núcleo permanece inalterado esta direção a seguir. Por meio de sua liberdade, pode resgatar novamente este caminhar pleno de sentido.

3.1.5 A liberdade, a consciência e a busca pelo bem

Segundo Sberga (2014, p.368)

[...] para Stein o centro é também o lugar em que se aloja a faculdade da decisão livre e consciente, o lugar do discernimento apurado e refinado, o lugar onde o eu é autônomo e tem o mais amplo apoderamento sobre si. Stein explica que o centro da alma é o lugar do qual se faz ouvir a voz da consciência, é a sede das livres decisões pessoais.

O núcleo pessoal capacita a pessoa a realizar suas escolhas, discernindo a partir de sua consciência o caminho que o conduz para uma maior realização do seu ser no mundo. Desta forma, o ser humano é responsável pela sua existência. Complementa Sberga (2014, p.125), “na unidade entre a psique e o espírito está a alma, mas a ‘alma da alma’ está no espírito, na parte mais profunda da pessoa, onde reside sua força espiritual, sua motivação, sua liberdade e seu querer agir em vista do bem e da verdade”. Na interioridade mais profunda ou em seu núcleo, há um referencial do bem que orienta o ser humano para o exercício de sua capacidade de amar, assim como para o sentido de sua existência e sua auto realização. A liberdade interior nos conduz para as escolhas que realizamos entre o Bem ou o mal, entre o Amor ou atitudes de ódio – o ser humano nesta instância da liberdade pode escolher entre estas duas referências opostas.

3.1.6 A decisão

As escolhas que a pessoa humana realiza por meio de sua liberdade, está também atrelado as suas decisões, que são sempre únicas e diferentes em cada situação vivenciada. Conforme revela Alfieri (2014, p.94), “na dimensão do eu pessoal, temos a possibilidade de entender que o poder do poder nos torna livres. Não somos livres quando exercemos o poder no nível da psique, mas quando decidimos sobre ele no nível do espírito”. As decisões partem da dimensão do eu pessoal livre e se expressam no psiquismo. Na esfera psíquica está toda nossa vivência emocional, que muitas vezes não tratada, age segundo os condicionamentos e, portanto, não livremente. Comungando com este mesmo pensamento Mahfoud (2019, p.141), adverte que “[...] a personalidade e as tomadas de posição do eu no mundo são advertidas a partir de um centro pessoal [...] Um núcleo pelo qual cada um pode tomar posições próprias em cada experiência, além de responder ao acontecimento da vida mesma”. A dimensão do eu pessoal livre, realiza suas escolhas e se posiciona mediante os fatos vivenciados.

Segundo Sberga (2014, p.106):

O espírito concebido como alma da alma, núcleo interior da pessoa, que retrata seu intelecto, vontade e razão, é um *plus* específico dos humanos. E, por ser uma pessoa espiritual, pode tomar decisões diante de uma situação e sentir-se livre para realizar aquilo que lhe convém.

Por meio do núcleo central o ser humano é definido como pessoa e por esta instância, ele se diferencia dos outros seres vivos. Esta dimensão caracteriza o

homem em sua excelência e dignidade. Através do núcleo pessoal, o ser humano se refugia interiormente para tomadas de decisões mais profundas.

3.1.7 A potencialidade

O eu pessoal ou o núcleo central promove o desenvolvimento ao longo da duração da vida do ser humano atualizando suas potencialidades. Segundo Sberga (2014, p.406), “só sendo livre o eu pessoal poderá adentrar na sua vida da alma e lá descobrir ‘um amplo reino’, dotado de propriedades, estados, forças e qualidades”. O núcleo central, permite que a pessoa se redescubra aquilo que ela é. “Se a pessoa vive na superfície de si mesma e não atinge os extratos profundos de sua alma, ou não busca meios para isso, não poderá desabrochar as qualidades ou potências da alma”. (SBERGA, 2014, p.368) Para esta redescoberta de si e de suas potencialidades, torna-se necessário o mergulho em sua interioridade mais profunda.

3.1.8 A interioridade

O ser humano tem um referencial mais profundo, que é a sua interioridade. Na profundidade de cada ser humano, “Edith Stein afirma que a alma é, como a propósito do núcleo pessoal, um entreabrir-se especial, o da interioridade. Essa interioridade é o caminho por meio do qual emana a própria vida” (FACULDADE DE DEHONIANA, 2016, p.189-190). Confirmando tal pensamento Mahfoud e Massimi (2013, p.204), apontam que o núcleo pessoal “é o centro da vida interior”. Ainda Alfieri (2014, p.83), diz que “somente o sentir como percepção espiritual *ad intra* (voltada para dentro) permite penetrar ainda mais profundamente na interioridade”. Quanto mais profundamente o ser humano vive – ou seja, imerso em sua interioridade, mais ele permite a manifestação do seu núcleo e da vivência autêntica do seu eu.

Por meio do núcleo, a alma atinge sua maior profundidade, a essência de seu próprio ser. “O núcleo da pessoa é, portanto, uma entidade contínua, situada na profundidade do seu ser”. (FACULDADE DEHONIANA, 2016, p.175) Segundo Mahfoud e Massimi (2013, p. 225), “o núcleo, ao ser deslocado para o íntimo, é a instância que dá condição para que exista uma dinâmica entre vivência e força vital, corpo e psique”. Através da interioridade humana mais profunda, há uma interligação e uma influência entre a dimensão física, psíquica, resgatando, portanto, a integralidade humana e sua abertura e entusiasmo para a vida!

3.1.9 Consistência imutável

Segundo Alles Bello (2015, p.82), o núcleo da pessoa é “aquela consistência imutável de seu ser”. Comungando com esta mesma visão Alfieri (2014, p.81), retrata que “um aspecto importante a se destacar em relação ao núcleo é que ele não pode ser destruído, nem mesmo quando perdemos todas as nossas faculdades físicas e intelectuais”. Aquilo que o ser humano é, permanece regis-

trado em seu núcleo, apesar de seus problemas, condicionamentos ou condições que se encontra. “Para Edith Stein, o núcleo da pessoa, é entidade intangível e imodificável que substancializa a pessoa de modo único e contínuo para além de todas as perturbações materiais (doenças, mutilações, etc.)”. (FACULDADE DEHONIANA, 2016, p.191-192)

De acordo com Sberga (2014, p.74-75):

Ao nascer, a pessoa traz consigo algo de fixo que conserva em conformidade ao seu núcleo, que é qualitativamente único e singular. A esse núcleo são atribuídas as formas intelectivas, que são universais pela sua consistência, mas individualizadas nas pessoas. [...] gradativamente, a pessoa pode se desenvolver por meio da formação do seu corpo, da sua psique e da sua alma, em consonância com a atualização constante daquilo que está traçado em seu núcleo interno.

O núcleo pessoal representa a parte estável e verdadeira do homem, comportada pela razão, pelo intelecto, pelos valores, pela sua sabedoria mais profunda – dentre outros aspectos, que podem se expressar em harmonia com as realidades internas e externas da pessoa humana.

3.1.10 Beleza, verdade e valores

O núcleo é dirigido naturalmente por valores que são universais. Tais valores são inerentes ao ser humano, isto é, não precisam ser ensinados, pois se encontram alicerçados dentro da interioridade humana

[...] o núcleo é o que propicia à pessoa a abertura para o mundo dos valores. [...] o núcleo é decisivo para a determinação da profundidade com que a pessoa pode realizar seus atos e formar seus hábitos, que darão origem ao seu caráter. Aquilo que a pessoa realiza de modo mecânico e sem atenção não é um ato livre e, portanto, não é uma ação que parte do núcleo” (SBERGA, 2014, p.403)

Verifica-se que por meio do núcleo pessoal que este nos permite avaliar a qualidade de vida que cada ser humano opta - uma vez que o caráter corresponde as atitudes e hábitos que são orientados livremente pelo núcleo, sempre fundamentados nos valores. O caráter revela aspectos daquilo que a pessoa é. Conforme Manganaro (2016, p.67) expõe “tudo aquilo que é alma se enraíza no núcleo e, se com o espírito se direciona para o mundo dos valores, a alma tem a tarefa de acolhê-lo em si e se juntar a ele, cada alma individual de maneira única e irrepetível”.

De acordo com Mahfoud (2019, p.153), menciona aspectos do núcleo embasados na beleza e na verdade. “[...] nesse núcleo, pode-se reconhecer pessoalmente a beleza e a verdade, e – ainda mais importante – pode-se viver delas”. Existe uma coerência interna no homem, não apenas ligada aos valores inerentes, assim como o aspecto da verdade. Aquilo que é verdadeiro está diretamente li-

gado ao belo – a busca pelo Bem. Há, portanto, internamente dentro do núcleo, no interior de cada pessoa humana, um referencial dos valores, da verdade, que se traduz em uma coerência interna, gerando um sentimento de plenificação, por consequência.

3.1.11 Morada interna

“É no seu íntimo, na sua essência, que a alma se encontra em casa” (STEIN, 2014, p.127). O núcleo pessoal é um referencial de tudo que ora foi dito, presente na interioridade mais profunda do homem. “Há um ponto no espaço da alma em que o eu encontra o seu lugar próprio [...] Esse é o eu pessoal que, ao mesmo tempo, é um eu animado, que pertence a esta alma e que nela tem a sua morada. [...] sou este eu pessoal que reside no centro mais íntimo da minha alma”. (FACULDADE DEHONIANA, 2016, p.116) O desafio em nossa era contemporânea é permitir que adentremos em nossa verdadeira morada, vivenciando e de fato conhecendo a realidade completa daquilo que somos e que nos caracteriza com pessoa única, nos definindo por excelência como seres humanos.

Conforme revela Alfieri (2014, p.78) “[...] naturalmente, a vida espiritual e a singularidade são as determinações qualitativas em cujo núcleo se funda o seu ser originário e a sua in-habitação”. Todas as características apresentadas do núcleo se encontram no mais íntimo, dentro do homem. Somente nos reencontraremos, quando de fato permitirmos alcançar nossa interioridade mais profunda, nossa verdadeira morada!

Considerações finais

Conforme fora constatado, o empenho de Edith Stein centraliza-se na esfera mais íntima presente no homem, o seu núcleo. O núcleo da pessoa humana, mencionado por Stein como sendo a *‘alma da alma’*, revela o ser humano em sua singularidade, em sua unidade e na totalidade - nos aspectos físicos, psíquicos e espirituais; assim como dotado de sentido, livre para se posicionar e decidir, rico em potencialidades e pautado em uma ética natural que lhe conduz para o bem, para os valores universais. O homem pelo seu centro, é visto em sua integralidade. A proposta a seguir, é permitir que esse eu pessoal possa se revelar, se desenvolver, se desabrochar!

A fenomenologia ao abdicar da teorização para a compreensão do homem, alarga a visão da Psicologia. Edith Stein por meio do núcleo central e da articulação da pessoa humana – em todos os seus aspectos, resgata a integralidade do ser humano. O olhar do psicólogo clínico, alicerçado no método fenomenológico, revela novamente a Psicologia com alma!

Conforme Alles Bello (2018, p.116) aponta, que em seu último livro, intitulado *Subida ao Monte Carmelo*, Edith Stein manifesta que

[...] o homem é chamado a viver na sua interioridade, tomando nas

mãos o controle de si mesmo e, se possível, realizar as suas ações a partir deste centro. Somente agindo a partir daí o homem poderá realizar um justo confronto com o mundo e somente assim poderá encontrar o seu lugar e tarefa a ele destinada.

A pessoa que vive segundo seu núcleo é movida por um agir livre e, portanto, mais humanizado. Como profissional pode contribuir para que as potencialidades de cada paciente se revelem naturalmente. Mediante sua liberdade, pode escolher de fato amar e amando verdadeiramente, poderá ser um instrumento de ajuda a cada paciente, respeitando a sua subjetividade e unicidade.

Referências

ALLES BELLO, Angela. **Edith Stein**: a paixão pela verdade. Curitiba: Juruá, 2014. 2ª Impressão – Ano 2018.

ALLES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ALLES BELLO, Angela. **Pessoa e comunidade**: comentários: psicologia e ciências do espírito de Edith Stein. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2015.

ALFIERI, Francesco. **Pessoa humana e singularidade em Edith Stein**: uma nova fundação da antropologia filosófica. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre. **A clínica psicológica refletida a partir de Edith Stein**: Humanologia. Kairós – Revista Acadêmica da Prainha Ano VIII/2, Jul/Dez 2011. Disponível em: Acesso em: 15 de abril de 2020.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

FACULDADE DEHONIANA. **Teologia em Questão**: o pensamento de Edith Stein – escritos críticos. Taubaté, SP: 2016.

GARCIA, Aparecida Turolo. **Edith Stein e a formação da pessoa humana**. 2.ed. São Paulo: Edusc/Loyola, 1988.

MAHFOUD, Miguel; MASSIMI, Marina (Orgs). **Edith Stein e psicologia**: teoria e pesquisa. 1.ed. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

MAHFOUD, Miguel (Org.). **Psicologia com alma**: a fenomenologia de Edith Stein. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2019.

MANGANARO, Patrizia. **Fenomenologia da relação**: a pessoa humana em Edith Stein. Curitiba: Juruá, 2016.

MANO, Raquel de Paiva; COSTA, LLeno Izídio da. **Vivências espirituais e crises do tipo psicóticas**: fenomenologia, espiritualidade e crise psíquica. Curitiba: Juruá, 2017.

SANTANA, Luiz. **Edith Stein**: a construção do ser pessoa humana. São Paulo: Ideias & Letras, 2016. Série Pensamento Dinâmico.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**: um percurso de conhecimento no núcleo interior. São Paulo: Paulus, 2014 – Coleção Filosofia em questão.

SILVA, Nara Helena Lopes Pereira da; CARDOSO, Cármen Lúcia. Contribuições da fenomenologia de Edith Stein para a atuação do psicólogo nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 246-259, June 2013. <disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 07 nov. 2019.

STEIN, Edith. **A ciência da cruz**: estudo sobre São João da Cruz. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

ZILLES, Urbano. A antropologia em Edith Stein. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v.77, n.306, p. 438-453, Abr./Jun. 2017. <Disponível em: <http://reb.itf.edu.br/reb/article/view/93>> Acesso em: 07 nov. 2019.

- **Gerusa Dumont de Rezende – CV** - <http://lattes.cnpq.br/2876430791520811>

O proposto e o concretizado nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFTM

SOUSA, Waléska Dayse Dias de
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Pesquisa em andamento com o objetivo de analisar a relação entre o proposto nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFTM e o que tem sido, efetivamente, concretizado. Para realizar a pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise de documentos. As primeiras análises indicaram que não há consensos entre os professores relativos ao que é positivo e o que é considerado limite ou dificuldade no que diz respeito à organização e prática curricular, o que indica a necessidade de investir, ainda mais, no trabalho coletivo como forma de construir as possíveis mudanças que se fizerem necessárias nos cursos, considerando o contexto e a legislação vigente.

Palavras chave: Currículo. Formação de professores. Licenciaturas. Projeto Pedagógico.

Abstract: Research in progress with the objective of analyzing the relationship between the proposed in the pedagogical projects of undergraduate courses of the UFTM and what has been effectively accomplished. To carry out the research, the following methodological procedures were used: bibliographic review, application of questionnaires and analysis of documents. The first analyzes indicated that there is no consensus among teachers about what is positive and what is considered limit or difficulty with respect to curricular organization and practice, which indicates the need to invest even more in collective work as a form to build the possible changes that are necessary in the courses, considering the context and the current legislation.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Bachelors. Pedagogical project.

Introdução

Em que medida as práticas implementadas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) têm sido coerentes ao proposto nos seus atuais projetos pedagógicos de curso? Que proximidades e distan-

ciamentos podem ser depreendidos considerando os atuais projetos pedagógicos dos cursos e o que propõem as novas diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica? Como a análise desse contexto pode contribuir para a elaboração de um Projeto Institucional de Formação de Professores? Todos esses questionamentos orientaram a proposta da presente pesquisa que se encontra em andamento e tem sido desenvolvida por integrantes da Divisão de Apoio Técnico-pedagógico da UFTM, setor da Pró-Reitoria de Ensino que, historicamente, tem realizado assessoria pedagógica aos cursos de graduação da instituição.

Metodologia

Tem-se como proposta metodológica o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986) ela faz oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Para desenvolver o processo investigativo foram utilizados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise de documentos e questionário de questões abertas aplicado a professores que atuam nos cursos de licenciatura da UFTM. O questionário “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). No processo da pesquisa, o questionário teve como objetivo indagar aos professores participantes como eles percebem a relação entre o proposto nos projetos pedagógicos de curso e o que tem sido, efetivamente, concretizado no cotidiano dos cursos.

A mostra de professores que respondeu ao questionário foi organizada com base nos seguintes critérios: professores efetivos das coordenações de cursos e departamentos, das áreas específicas e da formação pedagógica dos cursos oferecidos na sede da instituição, ou seja, Uberaba/MG, uma vez que os cursos oferecidos em Iturama/MG ainda são muito recentes, iniciados apenas em 2015. Dessa forma, vinte e dois professores responderam ao questionário, sendo todos eles professores de dedicação exclusiva na UFTM, com tempo de experiência na docência universitária compreendida entre três e vinte anos e vinculados a onze departamentos diferentes: departamentos de ciências biológicas, educação, filosofia e ciências sociais, química, física, estudos literários, linguística, história, geografia, educação em ciências, matemática e tecnologias e departamento de matemática.

Os três momentos de constituição das licenciaturas na UFTM

Os cursos de licenciatura da UFTM foram criados em três momentos da sua história. Tais momentos integram o processo de constituição da institui-

ção, que se transformou de faculdade isolada da área de saúde para universidade em 2005. Anteriormente, a então Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), desde 1953, ofertava o curso de Medicina e, posteriormente, os cursos de Enfermagem e Biomedicina, se destacando, portanto, como instituição de ensino com tradição na área de saúde.

O primeiro momento de oferta de um curso de licenciatura na instituição foi chamado de período de “expansão universitária” e se deu a partir de 2006, com a transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro em Universidade. Foram criados os cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Nutrição, Fisioterapia, Licenciatura em Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol¹ e, posteriormente, Psicologia e Educação Física. A licenciatura em Letras foi criada graças à equipe de professores que na época coordenava a escola de línguas existente na instituição, a Central de Idiomas Modernos (CIM). Esse grupo foi o responsável pela primeira proposta do curso.

O segundo momento de oferta de licenciaturas na instituição foi marcado pela política federal de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), implementada pelo governo federal a partir de 2007. Nesse momento, com a dotação orçamentária e a disponibilidade de vagas de docentes e técnico-administrativos do Reuni, foram criadas as licenciaturas em Ciências Biológicas, História, Geografia, Física, Matemática e Química, além dos bacharelados em Serviço Social em 2009 e as Engenharias Ambiental, de Alimentos, Civil, Elétrica, Mecânica, de Produção e Química em 2010.

A instituição não contava, nessa época, com professores de todas as formações requeridas pelos cursos a serem criados e, portanto, foi necessário convidar professores da comunidade, além de servidores da própria instituição, para integrar comissão constituída com a finalidade de elaborar a primeira proposta dos cursos de licenciatura. Essa proposta foi fundamentada pelos princípios do Reuni, sobretudo no que diz respeito à racionalização dos espaços institucionais que precisavam ser ocupados no período noturno, assim como já acontecia com a licenciatura em Letras.

Além da questão da racionalização dos espaços institucionais, outras diretrizes do Reuni fundamentaram as propostas de cursos de licenciatura ofertados em 2009 pela UFTM:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

¹ Embora existam dois projetos pedagógicos de curso para as Licenciaturas em Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, o grupo de professores é o mesmo para atender a formação que é comum às duas propostas, além de constituir apenas um colegiado, um Núcleo Docente Estruturante e uma coordenação de curso. Portanto, para efeito dessa pesquisa, ele será considerado como apenas um curso.

- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

As licenciaturas criadas em 2009 contavam com um período de formação comum, com duração de um ano. Era o Ciclo Comum de Formação, voltado a uma formação generalista e humanista que previa a possibilidade dos estudantes ingressarem no início da vida acadêmica com a orientação de professores de diferentes áreas e não só com os da sua própria, escolhida no processo de entrada. O mesmo ocorria com a distribuição das turmas, integrada por estudantes de diferentes cursos. Ao final dessa formação comum previa-se o seguinte perfil de egresso:

[...] sujeito com visão crítica sobre o mundo, capaz de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, exercendo seu posicionamento crítico-reflexivo e de cidadania, com domínio teórico-prático dos conteúdos construídos na formação generalista e humanística proposta, com ênfase nos princípios da investigação científica, da ampliação cultural, do gosto estético e da elaboração crítica do pensamento. (UFTM, 2011, p. 48).

As ideias inspiradoras da proposta do Ciclo Comum de Formação das licenciaturas da UFTM podem ser encontradas em documentos, discussões e práticas, que no Brasil se ampliaram em 2005, quando se discutia possibilidades para que o Ensino Superior se tornasse mais abrangente em seu itinerário formativo, permitindo ao estudante ingresso fazer escolhas profissionais só mais tarde, assim que cumprisse o que recebeu o nome de “bacharelado interdisciplinar”. Essa etapa formativa foi inspirada no modelo de organização do Ensino Superior europeu, firmado com o tratado de Bolonha, de 1999. Algumas universidades brasileiras continuam mantendo essa proposta, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), enquanto outras começam a discutir sua viabilidade, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os primeiros professores efetivados por meio de concurso público para atuar nas licenciaturas desse período tinham formação que atendia o desenho curricular do Ciclo Comum de Formação e, portanto, os professores das áreas específicas dos cursos só foram contratados mais tarde. Assim que o coletivo dos cursos se constituiu a proposta da formação comum inicial começou a ser revista e em alguns desses cursos ela já foi completamente extinta. Borges (2015), analisa que essa revisão curricular inicial feita pelos coletivos de professores dos cursos, assim que foram constituídos, integra um processo de legitimação de uma proposta curricular.

[...] observamos que os projetos pedagógicos ditos inovadores, quando não têm a autoria do coletivo de professores que vai implementá-los, tornam-se desacreditados e caem no abandono. Só é possível inovar quando se tem projetos autênticos e de autoria própria, pois, durante a sua construção coletiva, nos desafios da caminhada, vão se formando/reformando e redimensionando os próprios paradigmas. Acreditamos que é impossível a inovação com projetos que nos são impostos, de realidades alhures, diferentes do contexto vivido e que não respondem às necessidades locais. (BORGES, 2015, p. 273).

A formação comum inicial não foi uma proposta bem aceita pelos professores e estudantes dos cursos de licenciatura dessa época. Ela, entre outras características, propunha romper com o modelo convencional de curso de licenciatura que se conhece no país, organizado, desde o início, em disciplinas voltadas para a formação das especificidades das áreas e formação para a docência. De acordo com Borges (2015, p. 273):

É inegável que as propostas de currículos, contidas nos PPPs, em sua maioria, apresentam um desejo de renovação e inovação da prática pedagógica. Porém, evidenciou-se, após a realização das entrevistas, que o discurso dos projetos está mais ousado e inovador do que aquilo que, de fato, realiza-se na prática.

No desenho curricular do Ciclo Comum de Formação pretendia-se que o estudante tivesse uma visão ampla da sociedade no ingresso à universidade para ter melhores condições, posteriormente, de conduzir seu processo de formação profissional. Para isso, seriam necessárias condições objetivas de implementação dos projetos pedagógicos, como mais professores e técnico-administrativos, sistema acadêmico compatível com as necessidades dos projetos pedagógicos, entre outros, o que acabou não se confirmando.

Percebemos que o projeto REUNI, que tem como referência o Processo de Bolonha e é imbuído da filosofia da Universidade Nova, tem muito mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino para as classes desprovidas de riqueza, que chegam à Universidade. Então, é uma proposta nova e ousada, que propõe uma prática inovadora, mas sem oferecer os recursos e os subsídios necessários para colocar toda essa inovação em prática. As contradições existentes entre a proposta curricular contida nos PPPs e um contexto que não viabiliza sua concretização dificultam a formação docente de boa qualidade, com perfil profissional para atender aos desafios da diversidade de alunos presentes na Educação Básica. Pressupomos, dessa forma, que não há interesse real em garantir uma formação sólida e de qualidade para as classes menos abastadas e, muito menos, interesse em formar bons professores

para gerir a educação da escola pública popular. (BORGES, 2015, p. 276).

No terceiro momento de instituição de licenciaturas na UFTM, em 2014, foi criada a licenciatura em Educação no Campo, totalizando os atuais oito cursos nessa modalidade, sendo que as licenciaturas em Ciências Biológicas e Química também passaram a ser oferecidas a partir de 2015 no campus localizado fora da sede de Uberaba/MG, no município de Iturama/MG. Para criação da licenciatura em Educação no Campo a instituição aceitou os incentivos oferecidos, na época, pelo Ministério da Educação (MEC) às universidades que apresentassem projetos pedagógicos de cursos dessa natureza, voltados para a especificidade de populações que se concentram em zonas rurais, assentamentos, entre outros.

A criação de cursos de licenciatura na UFTM, nos seus diferentes momentos, tem contribuído para que a instituição se transforme em diferentes aspectos: na diversificação de profissionais de áreas não mais restritas à área de saúde e, consequentemente, na diversificação das ações de ensino, pesquisa e extensão promovidos, na otimização da utilização de seus espaços e, também, dos seus horários de funcionamento, na revisão dos seus fluxos internos e externos de organização do trabalho pedagógico e administrativo, na necessidade de ampliar fontes de recursos que atendam aos desafios enfrentados, entre outros elementos que tem constituído o cotidiano institucional.

Algumas discussões sobre formação de professores

Mesmo com uma recente história na UFTM as licenciaturas se deparam com a oportunidade de avaliar seu percurso e se fortalecer, institucionalmente, enquanto área responsável pela formação de professores para a Educação Básica. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 01/07/2015, as licenciaturas da UFTM tem diante de si o desafio de se mobilizar enquanto área e enquanto grupo para construir, além das adequações curriculares previstas na nova legislação, uma proposta institucional para formação de professores, atualmente inexistente.

Mesmo considerando essa perspectiva, de possibilidade de fortalecimento das licenciaturas da UFTM enquanto área e enquanto grupo, no processo de reflexão das novas DCN, é preciso assumir que os desafios relacionados a cursos de licenciatura em todo o país, não são simples. Convivem muitas contradições e dificuldades, que só o desenho curricular dos cursos não consegue dirimir. A própria escolha por cursar uma licenciatura tem sido opção cada vez menos recorrente entre os estudantes. “Quanto aos cursos de licenciatura, observa-se que o incremento das matrículas vem decrescendo, proporcionalmente, entre 2001 e 2009, o que denota diminuição de procura por esses cursos, de modo geral”. (GATTI, 2011, p.102).

O mesmo ocorre em relação aos números da evasão a cursos de licenciatura:

Embora o número de matrículas sinalize número alto de estudantes, a evasão nesses cursos sistematicamente vem mostrando-se grande, girando em torno de 30% a proporção de concluintes em relação aos ingressantes. Comparando os dados relativos apenas ao número de concluintes das licenciaturas, verifica-se que, nos cursos de pedagogia, o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%. São perdas que, por um lado, põem em questão o acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, por de outro, levantam o problema da atratividade desses cursos e da carreira do profissional docente, fatores que podem estar tendo forte papel tanto na diminuição da procura pelas licenciaturas (valor social rebaixado) quanto nas desistências do curso. (GATTI, 2011, p.105).

A carreira docente não é atrativa para os estudantes que almejam ingressar no Ensino Superior. Os salários continuam baixos em relação às carreiras que exigem o mesmo nível de escolaridade. Embora exista um discurso institucionalizado de valorização profissional do professor de todos os níveis, inclusive com a definição legal de um piso salarial mínimo, o que se verifica na prática são baixos salários, piso mínimo não cumprido por muitos dos sistemas de ensino, índices de violência nas escolas, condições de trabalho nem sempre condizentes com as necessidades, fatores que confirmam, exatamente, o contrário da veiculação dos discursos, com a indicação de uma desvalorização social da profissão docente.

Estudo de Vaillant (2006) sobre as carreiras docentes na América Latina indica que são necessárias políticas que atraiam e mantenham bons professores. De acordo com a autora, nessas políticas, eles, de fato, precisam se sentir valorizados, contar com um entorno profissional facilitado e com condições adequadas de trabalho. Além disso, com estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira.

Do ponto de vista curricular, institucional e da aprendizagem, muitas também são as questões a serem discutidas.

[...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos. Claro deve ficar que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao(a) professor(a) e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação

crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes. No entanto, há certa centralidade da ação docente nas salas de aula. Por essa razão, destacar os aspectos apontados como problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, formadores de professores, torna-se relevante. Isso envolve diretamente as IES, em especial as universidades, onde a maioria desses cursos se insere. (GATTI, 2011, p. 92-93).

Embora a avaliação permanente de currículos de formação inicial de professores não seja suficiente para solucionar e/ou minimizar os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem que os estudantes da Educação Básica apresentam, tendo em vista sua essência multideterminada socialmente, eles precisam receber a atenção necessária, sobretudo nas universidades que oferecem licenciaturas.

Pesquisa realizada junto a professores e alunos de licenciatura em Física, Matemática e Química, (MELO, 2012), constata a existência de:

[...] sólida formação da área específica nos três cursos, com ênfase no domínio dos saberes disciplinares. No entanto, sem maiores desdobramentos para a atuação na docência, o que evidencia a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Diante dessa consideração, será preciso ter como ponto de partida, para a organização curricular, a relação intrínseca entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, mediados pela relação dialética entre teoria e prática. (MELO, 2012, p. 50).

Outra pesquisa pondera que:

[...] a formação chamada “pedagógica” não pode continuar caminhando à margem dos conhecimentos chamados “específicos”, pois parte-se do pressuposto de que a formação docente só se consolida, de fato, na práxis pedagógica, ou seja, na unidade teoria-prática. O conhecimento pedagógico de ordem teórica que não se materializa na prática docente, fica limitado a uma abstração não concretizada no campo de trabalho do professor que não colabora para o seu desenvolvimento. (DIAS DE SOUSA, 2016, p. 302).

Todas essas análises são desafios que se apresentam para a organização curricular e efetividade da prática pedagógica nos cursos de licenciatura da

UFTM. Para continuar avançando enquanto prática e enquanto teoria da formação de professores, portanto, enquanto práxis considera-se imprescindível que os projetos pedagógicos atuais sejam avaliados, para que a partir deles seja possível produzir transformações.

Primeiras análises: o ponto de vista dos professores da UFTM

As respostas dos professores, apresentadas nos questionários de questões abertas que foram aplicados, constituem vasto material para análise, processo em que se encontra o desenvolvimento da pesquisa. O questionário objetivou ouvir os professores das licenciaturas da UFTM quanto à avaliação que fazem da atual organização curricular dos cursos de licenciatura a que estão integrados, sobretudo no que diz respeito ao que é considerado positivo e o que é considerado dificuldade, proximidades (ou não) entre teorias e práticas de formação de professores, relevância da formação universitária para o contexto do trabalho docente na educação básica.

Muitas contradições foram observadas nas respostas. Quanto à questão do que é considerado positivo e considerado como dificuldade na organização curricular, chama a atenção o fato de muitos professores considerarem o mesmo ponto como positivo ao mesmo tempo que uma dificuldade. É o que ocorre quando eles afirmam que a distribuição disciplinar dos cursos é satisfatória ao mesmo tempo que um problema, o que sugere um campo de disputas e lutas internas relacionadas à organização disciplinar que só o diálogo e a produção coletiva na busca de consensos poderia equilibrar. Outras dificuldades são consensuadas, como, por exemplo, as que são relativas à necessidade de dotar as licenciaturas de melhor estrutura física, de recursos humanos e de materiais.

Quanto às proximidades (ou não) entre teorias e práticas de formação de professores, muitas divergências também foram observadas. Parte dos professores compreende que tem conseguido concretizar em sua prática o que está definido nos projetos pedagógicos, enquanto outra parte entende que não. Esses últimos atribuem suas dificuldades à formação deficitária dos estudantes que chegam à universidade e a infraestrutura inadequada. O mesmo ocorre em relação à proximidade (ou não) entre a organização curricular e a prática profissional requerida para o professor da educação básica, em que se observa que parte dos professores considera essa relação satisfatória enquanto outra parte dos professores considera insatisfatória.

As contradições continuam nas respostas dos professores, como é o caso, por exemplo, das respostas que foram dadas ao questionamento: “você considera que é responsável por ensinar o conhecimento que é próprio da sua formação e, ao mesmo tempo, ensinar seu aluno a ensinar esse mesmo conhecimento?”. Embora grande parte dos professores tenha respondido que sim, as justificativas das respostas parecem frágeis, como se o professor, de fato, não contasse com dados mais esclarecedores e fundamentados para fazer essa afirmação. Além disso, convivem professores que afirmam categoricamente que: “*ensinar os alunos a ensinar*

o conhecimento deve ser função dos professores das disciplinas pedagógicas” (Resposta de um dos professores participantes), reforçando uma histórica dissociação existente nos cursos de licenciatura entre conteúdos específicos e pedagógicos que acabam não convergindo em prol da formação integral dos estudantes.

Considerações

A pesquisa, que está em andamento, se encontra em sua fase de análise, sendo que aqui foi possível apenas vislumbrar seus primeiros resultados. O panorama que engendra os cursos de licenciatura no país e também na UFTM é complexo e esse processo investigativo pretende contribuir com o momento histórico vivido pelos cursos da UFTM, com análises que indiquem possibilidades de continuidade do trabalho já desenvolvido. Acredita-se que analisar convergências e divergências existentes, na relação entre o proposto e o concretizado pelos projetos pedagógicos de curso podem fomentar as discussões que serão necessárias referentes ao processo de revisão curricular e construção da proposta institucional de formação de professores a ser elaborada.

Para que esse movimento seja prenhe de novas elaborações e perspectivas, considera-se importante reunir todos os elementos possíveis, sejam eles representados por estudos, análises, dados, entre outros, necessários para fomentar o debate. Sabe-se que a construção das análises não é simples nem linear, pois o que está expresso numa proposta curricular precisa dialogar com a realidade concreta, imersa em multi complexidades. Acredita-se que o processo investigativo tem muito a contribuir.

Referências

BORGES, M. C. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas - desafios e possibilidades. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 252 - 279 abr./jun.2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07/07/2016.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº. 6.096**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto / d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 05/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08/07/2016.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

DIAS DE SOUSA, W. D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELO, G. E Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. E; NAVES, M. L. de P. (orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. Uberaba, 2011. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/quimica_ppc_licenciatura_uftm.pdf Acesso em: 07/07/2016.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

- Walêska Dayse Dias de Sousa – CV: <http://lattes.cnpq.br/3451537323909150>

O perfil das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de Contabilidade na cidade de Araxá

LODI, Mariana Guimarães;
LODI, Ivana Guimarães.

Resumo: A crescente presença feminina no mercado de trabalho, inclusive, em áreas genuinamente masculinas, é um fato. Contudo, ainda não são muitos os estudos cujo foco é exclusivamente a profissional do sexo feminino, que escolheu alguma profissão que, de início, era exercida apenas por homens. Foi feito, portanto, todo um trabalho voltado apenas para as profissionais da área contábil e/ou afim, e, especificamente, para aquelas que são proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, com o objetivo de permitir um maior conhecimento sobre a situação atual vivida pelas mulheres que atuam em tão nobre profissão, e, também, no sentido de analisar se ainda existem desafios a serem superados no meio profissional decorrente do gênero ao qual pertencem. Assim, este artigo é resultado de todo um estudo feito apenas com mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, no qual se objetivou levantar o perfil socioprofissional dessas mulheres, com enfoque tanto nos desafios internos do ambiente de trabalho, quanto nos externos provindos das obrigações domésticas e familiares. Houve a aplicação de um questionário semiestruturado com 20 (vinte) questões, o qual foi enviado para os sujeitos de pesquisa e devolvido por estas, com as respectivas respostas, através de mensagem eletrônica (e-mail), tendo 17 (dezessete) profissionais aceitado contribuir com o estudo. Depois de coletados os dados, estes foram integralmente analisados de diferentes formas, chegando-se a uma grande quantidade de resultados, os quais poderão ser observados a seguir, com a leitura deste artigo.

Palavras chave: Mulher. Contabilista. Proprietária. Escritório de contabilidade.

Abstract: the growing female presence in the labor market, including in genuinely male areas, is a fact. However, there are still many studies whose focus is exclusively on female professionals, who chose some profession that, at first, was exercised only by men. Therefore, a whole work was done aimed only at professionals in the accounting area and/or related, and specifically for those who own accounting offices in the city of Araxá, with the aim of allowing a greater knowledge about the current situation experienced by women who work in such a noble profession, and also in order to analyze whether there are still challenges to be overcome in the professional environment resulting from the gender to

which they belong. Thus, this article is the result of a whole study done only with owners of accounting offices in the city of Araxá, in which the objective was to raise the socioprofessional profile of women accountants who accounting offices in the city of Araxá, focusing on both the internal challenges of the work environment and on the externals arising from domestic and family obligations. There was the application of a semi-structured questionnaire with 20 (twenty) questions, which was sent to the research subjects and returned by them, with their answers, through electronic message (e-mail), having 17 (seventeen) professionals accepted to contribute to the study. After collecting the data, they were fully analyzed in different ways, reaching a large amount of results, which can be observed below, with the reading of this article.

Keywords: Woman. Accountant. Owner; Accounting firm.

*“No futuro, não haverá mulheres líderes.
Haverá apenas líderes”.*
Sheryl Sandberg

Introdução

A presença das mulheres no mercado de trabalho não é somente uma realidade, mas um fato que está, há anos, em franca ascensão e sem previsão de acabar.

Até meados do século XX, as mulheres desenvolviam apenas funções domésticas, tendo como obrigação apenas cuidar da casa, do marido e dos filhos. A função de provedor da família era incumbida única e exclusivamente aos homens em uma sociedade eivada de preconceitos, machismos, abusos contra as mulheres, pregando superioridade masculina, o que, apesar de não ser mais como era na referida época, ainda é uma realidade desvelada nos dias atuais.

Após as duas grandes guerras mundiais ocorridas no século passado, as mulheres e os homens viram-se diante de um cenário que obrigou o chamado sexo frágil a buscar emprego, já que milhares de homens tiveram a vida ceifada, e muitos daqueles que não morreram ficaram impossibilitados para o trabalho, tendo tido corpos mutilados que os obrigariam a ficar eternamente dependentes.

Nesse sentido, Baltar e Leone (2008, p.238) afirmam:

Ao final das guerras, o resultado, tinha modificado a paisagem e a estrutura das sociedades mundiais, pois, com o regresso dos homens que lutaram pelo país, onde muitos dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho, outros ficaram com problemas psicológicos, e muitos outros foram excluídos da vida social das comunidades, entre outras coisas, resultando num novo tipo de sentimento e atitude por parte das mulheres. Nesse momento é que as mulheres deixaram as casas e os filhos para levar para frente os projetos e os trabalhos realizados pelos maridos.

Assim, mulheres viúvas ou com homens incapazes física e/ou psicologicamente em casa, necessitando sobreviver e sustentar os próprios filhos, “arregaçaram as mangas” em busca de trabalho e nunca mais pararam.

Dessa forma, muitas áreas de trabalho genuinamente ocupadas por homens passaram a ter representantes mulheres, sendo que, atualmente, entre essas áreas, há muitas, com mais representatividade feminina do que masculina. As mulheres estão, cada vez mais, em busca de qualificação, de igualdade de salários e oportunidades, sendo que o caminho a percorrer ainda é longo, mas mudanças estão ocorrendo, e apesar de ser a passos lentos, as mulheres vem sendo pouco a pouco mais respeitadas e valorizadas perante a sociedade civil e profissional.

Sendo assim, no decorrer do presente artigo será possível observar a vida socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, traçando um perfil daquelas que vêm construindo uma carreira que até a bem pouco tempo atrás era exclusivamente masculina.

1. Mulheres na Contabilidade

A Contabilidade nada mais é do que

(...) a ciência que estuda, interpreta e registra os fenômenos que afetam o patrimônio de uma entidade. Ela alcança sua finalidade através do registro e análise de todos os fatos relacionados com a formação, a movimentação e as variações do patrimônio administrativo, vinculado à entidade, com o fim de assegurar seu controle e fornecer a seus administradores as informações necessárias à ação administrativa, bem como a seus titulares (proprietários do patrimônio) e demais pessoas com ele relacionadas, as informações sobre o estado patrimonial e o resultado das atividades desenvolvidas pela entidade para alcançar os seus fins. (FEA USP, s/d, p.?)

É fato que os homens, assim como em outras áreas de atuação que exigiam qualificação estudantil, sempre predominaram na área contábil. Contudo, com o passar dos anos, as mulheres vêm conquistando cada vez mais espaço.

Não se sabe quando a primeira mulher resolveu se aventurar pelo universo contábil, mas supõe-se que aconteceu durante o governo de Getúlio Vargas, quando elas conquistaram o direito de voto no Brasil. (BONIATTI; et al., 2014, p.22)

Consta que a regulamentação da profissão do contabilista ocorreu em 1946, e, desde então, as mulheres, assim como nas demais áreas profissionais dominadas pelos homens, vêm deixando para trás os desafios e preconceitos, e superando os obstáculos, conseguindo conquistar a cada dia, mais respeito e reconhecimento dentro da área que escolheram para atuar.

Os obstáculos ainda são muitos, as mulheres ainda têm muito pouca ajuda masculina nos afazeres domésticos, tendo que se desdobrar entre o trabalho, a casa, o marido e os filhos, enfrentando preconceitos, que se refletem em menores salários e oportunidades de emprego, em abusos morais, físicos e psicológicos no

ambiente de trabalho e, muitas vezes, dentro da própria casa, pela falta de apoio familiar. Lanivas (2003 *apud* COSER, 2005, p.28) confirma essa ideia ao dispor sobre os desafios que as mulheres têm que enfrentar ao decidirem ocupar o mercado de trabalho, dizendo que para estas, “dentre os desafios enfrentados destaca-se a dupla jornada de trabalho, pois os serviços domésticos e os filhos continuam sendo de sua responsabilidade”.

Assim, muito já foi feito, mas ainda há muito o que ser conquistado, sendo que neste artigo será traçado o perfil socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, as quais nos mostraram os desafios ainda existentes para a mulher dentro da profissão contábil, com enfoque, também, nos desafios pessoais enfrentados por elas, que tornam ainda maiores os obstáculos da profissão.

2. As conquistas femininas na sociedade e no mercado de trabalho

Ao contrário do que muitos pensam, as mulheres na História não ocuparam sempre posições de inferioridade com relação aos homens.

Houve um tempo em que a mulher ocupava uma posição de igualdade e mesmo de superioridade em relação ao homem. Isso porque a capacidade natural de gerar vida dava às mulheres um poder místico de criação, sabedoria e interação com a natureza. Por possuir o poder da vida, no Egito Antigo, a mulher era comparada à expressividade do sol. (ENGLERT, 2018, p.1)

A mesma autora relembra que eram as mulheres que detinham o conhecimento da cura, sabendo empregar as plantas medicinais no tratamento de doenças. Diz, ainda, que “no período pré-colombiano, acreditava-se, de comum acordo, na relação de complementaridade e interdependência dos gêneros. E no princípio do judaísmo as mulheres atuavam no plano econômico, político e religioso”. (IBIDEM)

Contudo, ainda segundo a supracitada autora, por uma forte influência grega, as mulheres começaram a ser inferiorizadas perante aos homens, os quais passaram a destruir a autoestima feminina, bem como a excluí-las da vida pública.

A sociedade via-se então, diante de uma mudança que, apesar de, segundo Kincheski (2003, p.13), vir sendo minimizada paulatinamente, ainda perdura nos dias atuais, vindo a se tornar uma sociedade machista, preconceituosa, cega, injusta e desigual com relação às questões de gênero.

Nas palavras de Drummontt (1980, p.81):

O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade, tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: Desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações, que independem de suas vontades, e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de

superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e em contraposição o de inferioridade da menina.

Nessa acepção, é fato que apenas em 1968, o Código Civil brasileiro permitiu à mulher o trabalho sem o prévio consentimento do marido; até 1943, existia uma lei regulamentando que mulheres deveriam ter salários 10% menores do que os dos homens, tendo isso mudado apenas a partir da entrada em vigor da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho –, a qual passou a proibir a desigualdade salarial por gênero. Além disso, até 1979, as mulheres eram proibidas de praticar esportes tidos como “incompatíveis” com as suas condições, tais como o judô, por exemplo.

Diante desse cenário de abusos, sendo pregada e exaltada a superioridade masculina e a inferioridade feminina sem embasamento fático algum, apenas se afirmando que se o indivíduo nasce homem, este é melhor, e se nasce mulher, é pior, as mulheres tiveram que travar várias batalhas para passar a ser enxergadas e conquistar espaço em diversos campos da sociedade, sendo que seguem as principais:

- ✓ 1879 – Mulheres ganham direito de cursar faculdade no Brasil;
- ✓ 1911 – Uma fábrica têxtil de Nova York sofre um incêndio e 130 (cento e trinta) operárias morreram carbonizadas;
- ✓ 1917 – Em 8 de março, 90 (noventa) mil operárias participam do protesto “Pão e Paz” na Rússia;
- ✓ 1918 – Após anos de luta do movimento sufragista, as mulheres conquistam direito ao voto na Inglaterra.
- ✓ 1932 – Constituição Federal brasileira permite; pela primeira vez, que mulheres votem;
- ✓ 1945 – Carta das Nações Unidas reconhece igualdade de direitos entre homens e mulheres;
- ✓ 1960 – Criação e comercialização da pílula anticoncepcional e início da liberação feminina;
- ✓ 2006 – Criação da Lei Maria da Penha, primeira a reconhecer e criar mecanismos para combater a violência doméstica;
- ✓ 2015 – Lei do feminicídio classifica o assassinato de mulheres por razões da condição do sexo feminino como crime hediondo. (Revista Nova Escola, 2019)

Com conquistas como as citadas anteriormente, as mulheres vieram em franca ascensão social e, também, profissional, sendo que como um dos resultados mais emblemáticos dessas várias lutas e vitórias femininas no país está a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde observa-se que muitos direitos das mulheres passaram a ser analisados e previstos expressamente em dispositivos de lei.

Nesse diapasão, Barsted (1999 *apud* NEVES, 2018, p.4) diz que:

(...) os movimentos feministas que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, contribuíram com êxito para que a legislação

abraçasse a mulher, igualando-a em direitos aos homens, gerando às mulheres direitos e ao estado obrigações correlacionadas. Às mulheres, a partir de 1988, é garantida a igualdade com os homens (art. 5º, Constituição Federal), o reconhecimento da união estável como organização familiar (art. 226, § 3º, regulamentado pelas Leis nº. 8.971, de 29 de dezembro de 1994, e nº. 9.278, de 10 de maio de 1996); o mercado de trabalho fica proibido discriminar os indivíduos por causa do sexo ou estado civil (art. 7º, XXX, regulamentado pela Lei nº. 9.029, de 13 de abril de 1995, que proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização e outras práticas discriminatórias para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho); a mulher conta com proteção especial no mercado de trabalho, por meio de benefícios específicos (art. 7º, XX, regulamentado pela Lei nº. 9.799, de 26 de maio de 1999, que insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho); ao Estado é dada a incumbência de reprimir a violência doméstica (art. 226, § 8º, tendo sido prevista a notificação compulsória, em território nacional, de casos de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados, nos termos da Lei nº. 10.778, de 24 de novembro de 2003, bem como adotada a Lei “Maria da Penha” – Lei nº. 11.340, de 7 agosto de 2006, para a prevenção e o combate da violência contra a mulher). É importante citar a Lei nº. 9.504, de 30 de setembro de 1997, que dispõe sobre normas eleitorais garantindo a participação da mulher no pleito. Os partidos, de acordo com a lei, devem reservar no mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidaturas para cada gênero. E ainda a Lei nº. 10.224, de 15 de maio de 2001, que dispõe sobre o assédio sexual, criminalizando-o.

Nota-se que conquistas femininas vieram ocorrendo de maneira progressiva. E artigos supracitados da Carta Magna do país refletem essas vitórias dentro da sociedade e do mercado de trabalho.

Todavia, é fato que apenas a previsão legal não traz solução imediata e eficaz a vários problemas decorrentes do preconceito e discriminação de gênero enraizados há séculos.

É comum ainda nos dias atuais, por exemplo, as mulheres se verem diante de remuneração inferior à dos homens, mesmo desempenhando funções idênticas e com a mesma carga horária, e mesmo já existindo dispositivo de lei em sentido contrário.

De acordo com um estudo especial feito pelo IBGE, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que se utilizou de dados relativos ao quarto semestre de 2018, as mulheres ainda ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país. (PARADELLA, 2019, p.1)

Ademais, é recorrente ainda a observância de mulheres com dificuldades de alcançarem cargos de maior hierarquia.

Frankel (2006 *apud* BONIATTI; et. al., 2014, p.22) busca explicar esse fato dizendo que “embora detentoras de pouca ou nenhuma autoridade formal,

as mulheres sempre influenciaram rumos, mudanças e resultados – apenas nunca foram ousadas o bastante para chamar essa influência de liderança”.

Mas, apesar de existirem ainda essas discrepâncias, as quais são decorrentes apenas de motivos ilógicos, dos séculos de preconceitos, discriminação, subjugação, já há observâncias em sentido oposto. Caso contrário, não seriam possíveis afirmações como a de Tomaz e Favilla (2003, *apud* COSER, 2005, p.29), que dizem que:

A entrada da mulher no mercado de trabalho não é recente, mas ocorreu com mais ênfase a partir da segunda metade do século XX. Desde então, as mulheres vêm adquirindo conhecimentos que potencializam algumas de suas habilidades e atitudes naturais, colocando-as em excelentes condições de ocupar cargos de direção e gerenciamento de atividades empresariais. Destacam-se, em especial, pela capacidade empreendedora e de encarar com seriedade os desafios que se apresentam a cada dia.

Portanto, mulheres fortes frente à sociedade, que batalham por espaço na vida social e profissional, são um fato que jamais deve ser esquecido, e que deve ser notado e respeitado. Afinal, são tantas mulheres que lutaram no passado e outras tantas que vêm surgindo no presente, deixando claro a capacidade e a competência feminina.

Nesse sentido, segue uma lista apenas exemplificativa com o nome e os feitos de 10 (dez) mulheres que fizeram história e são lembradas pelas suas conquistas em todo o mundo (OELZE, s/d *apud* RIBEIRO, 2018, p.?):

1. Hatshepsut – Primeira rainha-faraó: Após a morte de seu marido, o faraó Tutmés II, Hatshepsut assumiu o trono em 1479 a.C., como rainha-faraó tanto do Alto quanto do Baixo Egito. As duas décadas em que esteve no poder foram de paz e de prosperidade econômica. Seu sucessor, Tutmés III, no entanto, tentou apagar todos os vestígios da primeira rainha-faraó da história;
2. Joana d’Arc – Mártir francesa: Na Guerra dos Cem Anos entre Inglaterra e França, Joana d’Arc, uma filha de camponeses de 13 (treze) anos, teve uma visão. Santos pediram a ela que salvasse a França e trouxesse Carlos VII ao trono. Em 1430, ela foi presa durante uma missão militar. No julgamento, em que virou heroína da França, foi condenada a morrer na fogueira. Mais tarde, seria reabilitada e, em 1920, canonizada por Bento XV;
3. Catarina, a Grande: Com um golpe audacioso, Catarina II derrubou o odiado marido do trono e se proclamou imperatriz da Rússia. Ela provou sua capacidade de governar ao dominar todo o território russo e liderar campanhas militares até a

Polônia e a Crimeia. Graças a isso, Catarina é a única governante do mundo com o epíteto “a Grande”;

4. Elisabeth I – Monarca perspicaz: Quando Elisabeth I ascendeu ao trono britânico, ela assumiu a supremacia sobre um país em revolta. Ela acabou conseguindo apaziguar a guerra religiosa entre católicos e protestantes, e trouxe uma era de prosperidade ao império britânico. A cultura viveu seu auge com Shakespeare e os navios britânicos derrotaram a armada espanhola;
5. Emmeline Pankhurst – Feminista radical: Em 1903, Emmeline Pankhurst (1858-1928) fundou o movimento feminista no Reino Unido. Na luta para que as mulheres pudessem votar, fez greve de fome, incendiou casas e foi condenada. Em 1918, conseguiu que mulheres a partir dos 30 (trinta) anos pudessem votar. Morreu em 1928, ano em que começou a vigorar na Inglaterra o sufrágio universal para as mulheres;
6. Rosa Luxemburg – Revolucionária alemã: Num tempo em que as mulheres ainda não podiam votar, Rosa Luxemburg estava à frente do revolucionário movimento social-democrático alemão. Cofundadora do movimento de esquerda Liga Espartaquista e do Partido Comunista da Alemanha, tentou acelerar o fim da Primeira Guerra Mundial com greves em massa. Após a repressão da revolta espartaquista, em 1919, ela foi assassinada por militares alemães;
7. Marie-Curie – Grande pesquisadora: Marie Curie (1867-1934) foi uma das pioneiras na pesquisa da radioatividade, o que, inclusive, lhe rendeu um Nobel de Física, em 1903, mas também os sintomas da então ainda desconhecida doença provocada pela radiação. A descoberta dos elementos Rádio e Polônio lhe valeu o Nobel de Química em 1911. Após a morte do marido, Pierre, ela assumiu sua cátedra, tornando-se a primeira professora na Sorbonne;
8. Anne Frank – Diário revelador: “Sua Anne”. Assim Anne Frank termina o diário que escreveu entre 1942 e 1944. Na última foto, a garota de 13 (treze) anos ainda sorri despreocupada. Dois meses mais tarde, em julho de 1942, ela se mudaria para o esconderijo em Amsterdã. Ali ela viveu na clandestinidade até ser deportada para Auschwitz, onde morreu em março de 1945. Seu diário é um dos mais importantes testemunhos do Holocausto;
9. Wangari Maathai – Primeira Nobel africana: “A primeira verde da África” escreveu um jornal alemão referindo-se a Wangari Maathai. Desde os anos 1970, ela se engajava tanto pelos direitos humanos, quanto pela preservação do meio ambiente.

Com a ONG Movimento Cinturão Verde, ela plantou árvores para frear a desertificação. Em casa, no Quênia, ela, muitas vezes, foi ridicularizada. Mas, em 2004, seu trabalho foi coroado com o Prêmio Nobel da Paz, e;

10. Malala – Símbolo do direito à educação: Ela tinha 11 (onze) anos em 2009 quando falou à imprensa sobre os horrores do Talibã no Paquistão. Quando sua escola para meninas foi fechada, ela lutou pelo direito à educação. Em 2012, sobreviveu a um atentado à bala. Já recuperada, escreveu a autobiografia “Eu sou Malala”. Em 2014, com 17 (dezesete) anos, ganhou o Nobel da Paz por defender os direitos de meninas e mulheres.

Foram também mulheres que inventaram a cerveja, o bote salva-vidas, a fibra Kevlar (utilizada em coletes balísticos), o COBOL (a primeira linguagem de computador amigável), sistema de comunicações secretas durante a II Guerra, que baseou a criação do Wi-Fi, entre inúmeras outras, amplamente utilizadas no cotidiano das pessoas. (Site Pinterest, 2019)

É fato, portanto, que “as mulheres se tornaram formadoras de opinião, quando levaram para fora de casa suas crenças, valores e impressões”. (MOTA; SOUZA, 2012, p.4)

De acordo com as mesmas autoras, pode-se

(...) dizer que o poder feminino sofreu uma ampliação no século XIX, em decorrência da entrada da mulher no mercado de trabalho. Assim, ela começou a atuar em todas as esferas. Embora haja ainda as carências no quadro social do país, conforme demonstram as estatísticas, as mulheres vêm tomando seu espaço com determinação. (MOTA; SOUZA, 2012, p.4)

Sendo assim, com os exemplos de mulheres já citados, com todas as invenções e conquistas que lhes são próprias, não restam dúvidas sobre a capacidade feminina perante a sociedade civil e profissional, de maneira que no próximo capítulo restará clara a competência e ascensão feminina dentro também da profissão contábil.

3. Inserção e evolução das mulheres na profissão contábil

Klein (1954 *apud* BONIATTI, et. al., 2014, p.22) define a contabilidade como sendo “a ciência que estuda os registros, atos e fatos, métodos e doutrinas contábeis, econômicas e administrativas, a partir da evolução das sociedades humanas e dos seus patrimônios”.

Assim, pode-se dizer que a contabilidade é “a **ciência** que tem por objetivo o estudo das variações quantitativas e qualitativas ocorridas no patrimônio (conjunto de bens, direitos e obrigações) das **entidades** (qualquer pessoa física

ou jurídica que possui um patrimônio)”. (SÓ CONTABILIDADE, entre 2007 e 2019, p.1)

Consta que, durante muitos anos, sustentou-se a ideia de que por fatores biológicos as mulheres tinham pouca participação nas carreiras científicas, principalmente, no campo das exatas.

Londa Schienbinger (2001, p.131) diz que “por séculos, os naturalistas atribuíram as diferenças intelectuais entre os sexos basicamente a causas naturais, sejam estas o calor e a secura do corpo (Aristóteles e Galeno), o tamanho do crânio (Le Bom), seleção natural e sexual (Darwin), hormônios (Edward Clarke) ou assimetrias cerebrais (Kimura)”.

Com o surgimento e crescimento dos estudos de gênero, logicamente, esse determinismo biológico não prosperou, de maneira que a presença feminina nos mais diversos campos profissionais, inclusive, das ciências exatas e aquelas sociais que utilizam cálculos e fórmulas matemáticas, vem aumentando de uma maneira muito rápida e percebida a “olhos nus”.

Sendo assim, é fato que as conquistas femininas no meio contábil vêm ocorrendo, de maneira que Bordin e Londero (2006, p.116) afirmam que

(...) a participação da mulher no mercado de trabalho é cada vez maior e a classe contábil faz parte de todo esse desenvolvimento. Hoje, a mulher está adotando, cada vez mais, uma postura atuante, não apenas pelos seus próprios esforços, mas também pelas exigências do mundo moderno, que obrigou os homens a abrirem mão de sua atitude dominadora e caminharem para uma parceria necessária e enriquecedora.

Inferese que até poucos anos atrás, cursos de graduação, como de Engenharia, Ciências Econômicas e Contábeis, não tinham uma aluna mulher, e quando não eram formados 100% por homens, tinham pouquíssimas alunas, tendo esse cenário mudado, de maneira que, atualmente, o curso de Ciências Contábeis de muitas universidades tem, em sua maioria, mulheres.

No Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ –, por exemplo, através de dados disponibilizados na data de 24 de outubro de 2019, pela secretaria acadêmica da referida instituição, formaram-se em Contábeis, no ano de 2018, 28 (vinte e oito) pessoas no total, das quais 23 (vinte e três) eram mulheres e apenas 5 (cinco) eram homens, representando aquelas, 82,14% dos formandos, enquanto que estes, apenas 17,86%. Já no ano de 1997, quando iniciou-se o curso de Contábeis no citado centro de ensino superior, tinham mais homens do que mulheres no referido curso, sendo que entre os 33 (trinta e três) formandos, não se faz possível a identificação apenas pelo nome, do gênero de 1 (um) destes, mas podendo-se afirmar que existiam pelo menos 18 (dezoito) homens para no máximo 15 (quinze) mulheres.

De acordo com o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira – entre os concluintes do curso de Ciências Contábeis no Brasil, que foram convocados para fazer o ENADE – Exame Nacional de Desem-

penho dos Estudantes – no final do ano de 2018, 59,3% eram mulheres (59% ensino presencial e 59,6% ensino a distância). (INEP, 2019, p.38)

Esses fatos demonstram o que vem ocorrendo em todo o país. As mulheres vêm estudando e exercendo cada vez mais funções dantes exclusiva ou predominante masculinas, sendo que a profissão contábil e áreas afins estão entre essas atividades.

Segundo Fabrício Santos (2018, p.1), em 1996, eram 318.592 (trezentos e dezoito mil, quinhentos e noventa e dois) profissionais de contabilidade no país, sendo que destes apenas 27,45% eram mulheres. Em 2009, houve uma diminuição nessa participação feminina para 25,40% apenas. Contudo, em 2018 esse patamar já chega próximo da metade de profissionais, sendo que atualmente as mulheres formam 42,79% dos profissionais da área contábil no Brasil.

Nota-se que em 22 (vinte e dois) anos, houve um crescimento de 15,34%, da adesão de mulheres na profissão, sendo que referida porcentagem representa 206.775 (duzentas e seis mil, setecentos e setenta e cinco) profissionais.

Segundo a mesma fonte, nas eleições para a escolha dos presidentes dos Conselhos Regionais de Contabilidade das 27 (vinte e sete) regionais, ocorridas em outubro de 2017, para atuação entre o início de 2018 e final de 2019, 7 (sete) são mulheres: CRCPA; CRCRR; CRCPB; CRCMG; CRCSP; CRCRS, e; CRCMS, sendo que “no Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o histórico da liderança feminina ocorreu na presidência da contadora Maria Clara Cavalcante Bugarim que, por dois mandatos (2006 – 2010), deixou um legado que até hoje é lembrado por grandes profissionais da área”. (SANTOS, 2018, p.1)

Não se pode deixar de citar, ainda, os Encontros Nacionais da Mulher Contabilista (CFC, 2018, p.1), sendo que a primeira edição ocorreu no ano de 1991, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, já aconteceu a segunda edição, na cidade de Salvador (BA), sendo que apenas 7 (sete) anos mais tarde, em 1999, Maceió sediou a terceira edição do evento. A quarta edição foi realizada na capital mineira, Belo Horizonte, no ano de 2003, sendo que a partir daí conseguiu-se manter a regularidade do evento acontecer de dois em dois anos.

Ao contrário do que muitos pensam, o Encontro Nacional da Mulher Contabilista não é voltado exclusivamente para as mulheres, podendo e sendo de suma importância a participação masculina.

Segundo palavras de Nilva Amália Pasetto (2018, p.1), presidente atual da Comissão Nacional da Mulher Contabilista, se faz

(...) importante destacar que, inseridos em um contexto altamente participativo do público não somente feminino da classe, mas também masculino, os Encontros Nacionais buscam, a cada nova edição, incentivar ainda mais a participação feminina no cenário contábil nacional, além de promover a educação continuada dos profissionais da contabilidade. Esses objetivos ressaltam a essencialidade da busca de novos conhecimentos e atualizações e a afirmação da nova posição da mulher no contexto social e empresarial. Indiscutivelmente, esse movimento de conscientização

nacional da mulher contabilista tem contribuído de forma ímpar para a justa valorização da profissão contábil, com a devida equidade entre os gêneros.

A regulamentação da profissão contábil ocorreu na década de 40, mais precisamente em 1946, com a criação do Conselho Federal de Contabilidade – CFC –, através do Decreto-Lei nº. 9.295, de 27 de maio de 1946. (BRASIL, 1946)

Não se sabe ao certo o exato momento em que surgiu a primeira contadora, mas a primeira a obter registro foi Maria Divina Nogueira, no ano de 1947, no Conselho Regional de Contabilidade do estado de Minas Gerais – CRC/MG.

Não se pode deixar de lembrar e citar, ainda, o nome de Celia Akemi Kobata Chinem, a qual foi a primeira mulher a se tornar mestre em contabilidade e a ter doutorado na área no Brasil.

Como já citado anteriormente, Maria Clara Bugarim foi a primeira profissional do sexo feminino a conseguir se tornar presidente do Conselho Federal de Contabilidade – CFC –, tendo isso ocorrido apenas no ano de 2006. Dados como este são capazes de demonstrar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na conquista por espaço e reconhecimento na profissão. Foram necessários 60 (sessenta) anos para uma mulher conquistar o cargo máximo na entidade contábil de âmbito federal no Brasil.

É importante salientar que a contabilidade, com o passar dos anos, tornou-se essencial para a administração dos negócios (BONIATTI, et. al., 2014, p. 22), sendo que de acordo com o guia salarial de uma das maiores empresas de recrutamento e seleção denominada Robert Half, o curso de Ciências Contábeis está entre as carreiras mais promissoras do país. (HALE, 2018, p.1)

Contudo, com relação às mulheres na profissão, observa-se por todo o exposto que muito já foi feito, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para a real igualdade entre elas e os profissionais do sexo oposto, mesmo já existindo previsão expressa nesse sentido na Lei Master brasileira.

As mulheres merecem ser mais valorizadas e têm direito a isso, estando nessa busca diária, cada vez mais acirrada, nesse sentido.

4. Todo o processo percorrido durante a pesquisa

Buscando levantar o perfil socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, houve a coleta de todos os dados através de uma pesquisa de campo de natureza quanti-qualitativa e caráter descritivo-exploratório, através da aplicação de um questionário semiestruturado com 20 (vinte) perguntas. Foram feitas também previamente, ligações telefônicas diretas da pesquisadora para as contabilistas, público-alvo do estudo, com o objetivo daquela se apresentar a estas, demonstrando o intuito da pesquisa e a forma como seriam feitas as perguntas, havendo, ao final de cada ligação, o convite formal para a efetiva participação.

Participaram da pesquisa, 17 (dezesete) profissionais. Cada uma recebeu em endereço de e-mail próprio, o questionário a ser respondido e devolvido pelo mesmo meio para a pesquisadora, sendo que a simples devolução do questionário respondido já concordava com Carta de Consentimento Livre e Esclarecido enviada a todas as participantes.

Através dos dados coletados, foi traçado o perfil socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, dando ênfase aos desafios a serem ainda superados, relacionando os resultados com alguns dados gerais do país.

4.1 O perfil socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, com a análise comparativa com alguns dados gerais do país

Consta que a presença das mulheres no mercado de trabalho, exercendo, inclusive, profissões que há pouco tempo eram tidas como masculinas, não é apenas um fato, como cresce a cada dia. Necessário, portanto, investir mais e melhor em estudos focados nas mulheres profissionais, para que, assim, estas possam vir a ser valorizadas e respeitadas como merecem, com vistas a competência no exercício da função e não considerando simplesmente a questão de gênero.

Dessa maneira, contribuindo com esse entendimento, apresenta-se o perfil socioprofissional das mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, as quais exercem função que até há muito pouco tempo era desempenhada quase que na sua totalidade por operadores do sexo masculino. O questionário foi enviado para 26 (vinte e seis) profissionais proprietárias de escritórios de contabilidade em Araxá, tendo 17 (dezesete) destas participado da pesquisa.

Sendo assim, é fato que as mulheres contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá:

✓ São adultas não jovens;

A psicóloga Estela de Tomas Zanni (s/d) afirma que: “A faixa etária do adulto-jovem vai dos 20 e poucos aos 30 e poucos anos. São pessoas que há algum tempo deixaram para trás a fase de transitória adolescente. Já adentraram a vida adulta e socialmente, são cobradas como tais”.

O Estatuto do Idoso – Lei nº. 10.741/2003 – considera idosa a população com 60 (sessenta) anos ou mais. Contudo, segundo a OMS – Organização Mundial de Saúde –, indivíduos apenas a partir dos 65 (sessenta e cinco) anos de idade são considerados idosos. Diante dessa discrepância, o dado disposto pela OMS se apresenta mais atualizado e, assim, mais confiável, uma vez que esta considera o fato da expectativa de vida dos brasileiros estar em constante crescimento. Por exemplo, pelos dados apresentados pelo IBGE, comparando a expectativa de vida dos brasileiros entre os anos de 1940 e 2016, houve um aumento de mais de 30 (trinta) anos. (IBGE, 2017 apud OLIVEIRA, 2017, p.1)

Sendo assim, com estas informações, pode-se dizer que as contabilistas participantes da pesquisa são adultas não jovens, já que a média de idade entre elas é de 44,29 anos, sendo que apenas 2 (duas) profissionais possuem menos de 30 (trinta) anos de idade, e uma, mais do que 65 (sessenta e cinco) anos.

✓ São casadas;

Com uma porcentagem de 64,71%, pode-se afirmar que as contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade em Araxá são em sua maioria casadas. Os 35,29% restantes têm 23,53% formados por contabilistas divorciadas e 11,76% divididos em proporções exatas entre viúvas e solteiras.

✓ Possuem ensino superior completo em Ciências Contábeis;

Quanto à escolaridade, 23,53% das contabilistas pesquisadas trabalham com o curso técnico em contabilidade completo; a maior porcentagem é formada por aquelas que completaram o curso de Ciências Contábeis no Ensino Superior, que são 64,71%, e; apenas 11,76% são especialistas em contabilidade e/ou áreas afins, tais como planejamento tributário.

✓ Fizeram a integralidade do curso de contabilidade em instituições particulares;

Com uma porcentagem expressiva de 70,59%, pode-se afirmar que a maioria das contabilistas proprietárias de escritórios na cidade de Araxá estudou contabilidade apenas em instituição particular. É fato, ainda, que 17,65%, apesar de não terem feito a integralidade do curso em instituição privada, cursaram a maior parte do ensino nas referidas instituições, tendo tido, assim, um ensino híbrido (parte em instituição particular e parte em instituição pública), mas com a prevalência da educação paga. Os outros 11,76% são divididos em proporções exatas (5,88% para cada) entre “todos os anos em instituição pública” e “mais anos em instituição pública”.

✓ Cursaram contabilidade nos últimos 20 (vinte) anos;

Consta que 70,6% das contabilistas foco da presente pesquisa estudaram contabilidade ou se especializaram mais na área nos últimos 20 (vinte) anos, entre o início de 1999 e o final de 2018.

Infere-se que 11,76% já estavam buscando o ensino na área contábil entre os anos de 1979 e 1988, sendo que 5,88% já estavam nessa empreitada antes mesmo do final da década de 70. Ocorre que esses 17,64% por último citados, compreendem apenas técnicas em contabilidade, sendo fato que os cursos técnicos chegaram a várias localidades do país antes dos cursos superiores. Na cidade de Araxá, por exemplo, a qual é o local foco da presente pesquisa, a primeira turma de curso superior em Ciências Contábeis se formou no ano de 1997. Desse fato, portanto, decorre-se a explicação lógica de que as profissionais que responderam ao questionário, dizendo que iniciaram os estudos em contabilidade há mais tempo, são aquelas que têm curso técnico e não superior na área.

Outro resultado interessante observado no presente tópico, é que as 2 (duas) contabilistas (11,76% das pesquisadas) que responderam ter estudado contabilidade entre os anos de 2006 e 2009, disseram que nesse período fizeram a graduação em Ciências Contábeis, tendo dado a informação de que anteriormente já eram técnicas em contabilidade. Uma informou que fez o curso técnico entre 1989 e 1998 e a outra, uma das profissionais mais experientes da cidade, sem dúvida alguma, já é técnica na área desde 1975.

✓ Disseram que a afinidade que sentem com a profissão é o maior motivo que fizeram-nas escolher ser contadoras;

Entre as pesquisadas, 88,24% indicaram apenas 2 (dois) motivos principais para a escolha da profissão, tendo a maior parte, 58,83%, dito que a afinidade que sentem com a profissão é que as motivou a fazer essa escolha, e 29,41% afirmou que pela existência de um bom mercado profissional é que decidiram trilhar essa trajetória.

Apenas 2 (duas) profissionais, as quais representam 11,76% dos sujeitos de pesquisa, fizeram indicações distintas entre as demais participantes, tendo uma, representante de 5,88% das pesquisadas, afirmado que o que a motivou escolher a profissão contábil e/ou áreas afins foram as boas oportunidades salariais, e a outra, com a mesma representatividade dentro da pesquisa, feito uma indicação particular do motivo maior que a levou ser contabilista atualmente, expondo que a admiração pelo pai, o qual é contador há mais de 40 (quarenta) anos, é que a fez querer percorrer o mesmo caminho.

✓ Iniciaram o exercício da profissão entre 2000 e 2009;

Consta que a maior parte das contabilistas pesquisadas, 47,07%, iniciaram o exercício da profissão contábil e/ou áreas afins entre 2000 e 2009, sendo que todas estas concluíram o ensino superior em Ciências Contábeis e possuem média de idade 37,13 anos. Infere-se que desses 47,07%, a metade, ou seja, 23,54% iniciaram a execução de suas funções na área antes mesmo de buscarem ter uma formação e/ou especialização na área ou já começaram a trabalhar no primeiro ano de faculdade.

Ocorre que 17,65% dos sujeitos da presente pesquisa iniciaram o exercício da profissão entre 1990 e 1999, sendo que dessas, 1/3 (um terço) apenas estudou contabilidade entre os anos de 1999 e 2008, e 1/3 (um terço), entre 2009 e 2018. Informações como essas demonstram o quanto é comum as pessoas iniciarem a prática contábil e/ou em áreas afins para depois se buscar cursos e especializações.

Cumpra ainda salientar, que os outros 35,28% são divididos entre as demais opções: “antes de 1979”, “entre 1980 e 1989” e “entre 2010 e 2019” (11,76% para cada), e que aquelas que iniciaram a prática contábil antes de 1979 e entre os anos de 1980 e 1989, ou seja, 23,52% são todas técnicas em contabilidade, tendo uma profissional, que representa 5,88% das pesquisadas, feito curso superior em Ciências Contábeis anos após ter se tornado técnica e já exercer a profissão.

Há uma análise lógica, mas que vale ressaltar que as profissionais que iniciaram o exercício da contabilidade antes de 1979 ou entre 1980 e 1989, possuem a média de idade mais alta entre as pesquisadas: 62 anos. Contudo, as iniciantes dos anos 80 possuem média um pouco mais alta do que aquelas que começaram até o final da década de 70: 63 anos. As que começaram a trabalhar na área antes de 1979, têm média de idade de 61 anos.

✓ Dividem-se entre as áreas contábil, fiscal e departamento pessoal;

É fato que todas as contabilistas pesquisadas se dedicam aos respectivos escritórios de contabilidade dos quais são proprietárias. Contudo, há um universo bem amplo de atuação entre elas.

Consta que a maior parte exerce a profissão dividindo-se entre todas as áreas, ou seja, atuando no contábil, fiscal e departamento pessoal. Apesar de representar a maioria e de ser um dado esperado, uma vez que se trata das proprietárias do negócio, precisando, assim, se manterem inteiradas de tudo o que ocorre, é fato que a representatividade não é tão expressiva assim, chegando apenas ao patamar de 35,29% das pesquisadas.

Nada obstante, existem proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá que atuam em alguma área específica do escritório, de maneira que 11,76% atuam apenas na área do departamento pessoal, 17,66% apenas no contábil e a maior parte que tem apenas um campo de atuação escolheu a área fiscal para desenvolver as suas atividades – 23,53%.

Há, ainda, uma profissional que além de atuar no contábil, elabora e modifica contratos, faz distratos, se responsabiliza pela abertura e fechamento de empresas, bem como presta serviços de consultoria. E há outra, que executa atividades no contábil, fiscal e departamento pessoal do escritório, e, ainda, atua dentro de uma empresa de pesquisa de grade tributária.

Essas 2 (duas) profissionais por último citadas representam apenas 11,76% das pesquisadas, 5,88% cada uma.

✓ Já exercem a função atual há mais de 15 (quinze) anos;

Entre as pesquisadas, mais da metade (52,94%) já exercem há mais de 15 (quinze) anos a função atual, demonstrada no tópico anterior.

É fato, ainda, que a segunda maior porcentagem do presente tópico é formada por aquelas que não possuem mais de 15 (quinze) anos de experiência na área atual, mas que tem quase isso, já trabalhando na mesma área entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos.

A profissional que está há menos tempo no exercício de suas funções atuais, não possui menos do que 3 (três) anos de experiência e representa 5,88% dos sujeitos de pesquisa, sendo, ainda, que 17,65% estão na mesma área entre 6 (seis) e 10 (dez) anos.

Nota-se com a presente informação que, as profissionais proprietárias de escritório de contabilidade na cidade de Araxá são muito experientes, o que, sem dúvidas, é um diferencial capaz de trazer maior segurança aos clientes.

✓ Jamais exerceram função diversa da atual;

Entre as pesquisadas que não responderam que atuam no presente em todas as áreas dos respectivos escritórios de contabilidade dos quais são proprietárias, 50% jamais exerceram função diversa da atual; 40% já exerceram ambas as funções que não exercem mais atualmente, e; 10% já atuaram apenas na área fiscal antes daquela que atuam agora.

✓ Estão devidamente registradas no CRC – Conselho Regional de Contabilidade;

Infere-se que uma profissional, a qual representa 5,88% das pesquisadas, mesmo sendo sócia-proprietária de um escritório de contabilidade, não possui registro no CRC – Conselho Regional de Contabilidade.

Mas, uma pessoa pode ter um escritório de contabilidade e não ser registrada no CRC? A resposta para essa pergunta é: sim.

O artigo 3º da Resolução do CFC nº. 1.390, de 30 de março de 2012, dispõe que:

Art. 3º. As Organizações Contábeis serão integradas por contadores e técnicos em contabilidade, sendo permitida a associação com profissionais de outras profissões regulamentadas, desde que estejam registrados nos respectivos órgãos de fiscalização, buscando-se a reciprocidade dessas profissões.

§ 1º Na associação prevista no caput deste artigo, será sempre do Contador e do Técnico em Contabilidade a responsabilidade técnica dos serviços que lhes forem privativos, devendo constar do contrato a discriminação das atribuições técnicas de cada um dos sócios.

§ 2º Somente será concedido Registro Cadastral para a associação prevista no caput deste artigo quando:

I – todos os sócios estiverem devidamente registrados nos respectivos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas; (...) (BRASIL, 2012)

Ademais, o Decreto-Lei nº. 9.295/46 e a Resolução do CFC nº. 560 de 1983 afirmam ser “necessário para realização de qualquer tipo de função ou cargo privativo de contabilistas”, o registro no CRC.

Sendo assim, caso a sócia-proprietária do escritório de contabilidade não exerça as funções privativas dos contabilistas e seja profissional de outra área devidamente registrada no órgão fiscalizador de sua profissão, não é ilegal esta não possuir o registro no Conselho Regional de Contabilidade e ser sócia do escritório de contabilidade. No entanto, se não tiver qualquer registro nos órgãos fiscalizadores de profissões do país e se as atividades exercidas estiverem relacionadas com qualquer uma das 48 (quarenta e oito) atribuições privativas previstas pelas supracitadas resoluções, é necessário que a profissional faça a prova do CRC, e, conseqüentemente, realize o registro profissional junto ao CRC com jurisdição sobre sua localidade, no caso de aprovação. (ANTHONY, 2019, p.1)

✓ São proprietárias com 1 (uma) ou mais sócias, todas do sexo feminino;

Consta que a maior parte das pesquisadas são sócias de outras mulheres nos escritórios de contabilidade dos quais são proprietárias (35,3%), seguidas daquelas que optaram por ser as únicas proprietárias (29,41%).

Apenas 11,76% são sócias de profissionais apenas do sexo masculino, sendo que 17,65% são sócias de homens e mulheres.

Consta que 1 (uma) profissional, a qual representa 5,88% das pesquisadas, não deixou clara a sua real situação dentro do escritório de contabilidade, tendo apenas se declarado como profissional liberal.

✓ Percebem remuneração média mensal entre 4 (quatro) e 6 (seis) salários mínimos;

Inferre-se que apesar de todas as profissionais sujeitos da presente pesquisa serem proprietárias de escritórios de contabilidade, há uma boa variação quanto à remuneração média mensal percebida por estas. Essa variação consiste em: 3 (três) salários + R\$1,00 e 9 (nove) salários mínimos. Ou seja, decorre do trabalho das contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá que aceitaram participar da pesquisa, remuneração média mensal entre R\$ 2.995,00 (dois mil, novecentos e noventa e cinco reais) e R\$8.982,00 (oito mil, novecentos e oitenta e dois reais).

A maior parte das pesquisadas, representando quase a metade destas, mais precisamente 47,07%, ganham em torno de R\$ 3.993,00 (três mil, novecentos e noventa e três reais) a R\$ 5.988,00 (cinco mil, novecentos e oitenta e oito reais) – superior a 4 e igual ou inferior a 6 salários mínimos. Estas são logo seguidas pelas profissionais que têm uma média de remuneração mensal variável superior a 6 e igual ou inferior a 9 salários mínimos (41,18% das pesquisadas). Apesar de serem poucas, há, ainda, aquelas proprietárias de escritórios que ganham menos, entre R\$ 2.995,00 (dois mil, novecentos e noventa e cinco reais) e R\$ 3.992,00 (três mil, novecentos e noventa e dois reais), sendo este o retrato de 11,76% das profissionais que participaram da pesquisa.

Importante se faz destacar que as 3 (três) profissionais com 60 (sessenta) anos ou mais estão no grupo das melhores remunerações mensais (superior a 6 e igual ou inferior a 9 salários mínimos), o que demonstra que a experiência profissional, muitas vezes, vem atrelada ao sucesso financeiro.

✓ Afirmam não existirem dificuldades no exercício da profissão contábil e/ou áreas afins decorrentes de questão de gênero;

Consta que a maior parte das pesquisadas entendem que, atualmente, não existem maiores dificuldades para as mulheres atuarem no mercado de trabalho nas áreas contábil e afins pelo fato de serem mulheres. No entanto, quase 1/4 (um quarto) destas (23,53%) discordam, afirmando que ainda há dificuldades decorrentes do gênero.

Entre as 4 (quatro) profissionais que afirmaram no tópico anterior que as mulheres ainda enfrentam dificuldades no exercício da profissão contábil e/ou

áreas afins pelo simples fato de serem mulheres, 25% apontam a discriminação sexual como o maior motivador para essa situação. Outros 25% dizem que a ocupação com a casa e/ou filhos são o grande motivo, e a metade delas afirmam que essa situação é provinda tanto da discriminação sexual quanto da ocupação com a casa e/ou filhos.

✓ Afirmam que dedicação e competência são as melhores características para as mulheres alcançarem o sucesso profissional;

Houve o questionamento às participantes da pesquisa sobre as melhores características que as mulheres podem ter e desenvolver para alcançar o sucesso profissional, tendo sido requerido que estas apontassem exatas 3 (três) entre 7 (sete) características listadas.

Existiram participantes que não apontaram as 3 (três) características requeridas, tendo algumas marcado 2 (duas), e outras até mesmo 1 (uma) característica apenas, que consideram importante. Para retratar essa questão, a pesquisadora apontou o índice de abstenção, tendo este alcançado o patamar de 15,69%.

Consta que o que as pesquisadas consideram mais importante para o sucesso profissional é dedicação e competência, apontada por 31,37% do grupo.

A segunda maior representatividade da pesquisa do presente tópico foi a característica “gostar da profissão”, sendo que 19,61% dos sujeitos de pesquisa acreditam que não tem como haver sucesso na profissão sem, de fato, haver gosto por esta.

Houve outras 3 (três) características marcadas pelas profissionais como sendo importantes: “Manter-se atualizada com a legislação” – 17,65%; “Honestidade” – 11,76%, e; “Cumprir o Código de Ética do Contabilista” – 3,92%.

✓ Consideram haver diferenças remuneratórias na profissão contábil e áreas afins entre homens e mulheres;

A maioria das pesquisadas considera haver diferenças remuneratórias na profissão contábil e áreas afins entre homens e mulheres – 52,94%.

Esse dado torna-se interessante na pesquisa quando comparado ao tópico em que se questionou se ainda existem dificuldades de as mulheres atuarem no mercado de trabalho no exercício da profissão que elas escolheram, sendo que no referido tópico apenas 23,53% consideram que há essas dificuldades, enquanto que no presente tópico 52,94% dizem que há diferenças remuneratórias entre homens e mulheres. Afinal, existindo essas diferenças remuneratórias, estas caracterizam uma grande dificuldade enfrentada pelas mulheres ainda hoje, não é mesmo?

✓ Vivem ou já viveram situação de desigualdade remuneratória entre homens e mulheres na profissão contábil e/ou áreas afins;

Entre as 9 (nove) pesquisadas que responderam no tópico anterior que há diferenças remuneratórias entre homens e mulheres no exercício da profissão contábil e áreas afins, 66,67% afirmam que já vivenciaram essa situação.

Essas foram as informações decorrentes da pesquisa realizada sendo que segue, por fim, uma tabela, a qual é capaz de resumir os resultados expostos no presente capítulo, demonstrando os maiores e menores dados e porcentagens supracitados:

	Maior ou % Majoritário	Menor ou % Minoritária
Idade	67 anos	25 anos
Estado Civil	Casada	Solteira / Viúva
Escolaridade	Ensino Superior em Ciências Contábeis completo	Especialização em contabilidade e/ou áreas afins
Tipo de Estabelecimento onde cursou contabilidade	Todos os anos em instituição particular	Todos os anos em instituição pública / Mais anos em instituição pública
Período de estudo da contabilidade	Entre 1999 e 2008 / Entre 2009 e 2018	Antes de 1978
Maior motivo da escolha da profissão	Afinidade com a profissão	Boas oportunidades salariais / Outro: Admiração pelo pai
Período que começou a trabalhar na área	Entre 2000 e 2009	Antes de 1979 / Entre 1980 e 1989 / Entre 2010 e 2019
Área atual de atuação	Contábil, Fiscal e Departamento Pessoal	Contábil, Fiscal, Departamento Pessoal e outra / Contábil e outra
Tempo de exercício na área atual	Mais de 15 anos	De 3 a 5 anos
Área de atuação diversa da atual?	Não	Sim. Fiscal
Tempo de exercício na área diversa da atual	Mais de 15 anos	Menos de 1 ano / De 6 a 10 anos / De 11 a 15 anos
Tem registro no CRC?	Sim	Não
Como se dá o exercício da sua profissão? Quem você é no escritório de contabilidade?	Proprietária com 1 (um) ou mais sócios, sendo todos estes do sexo feminino	Profissional liberal
Remuneração média mensal	Superior a 4 e igual ou inferior a 6 salários mínimos	Superior a 3 e igual ou inferior a 4 salários mínimos
Existem dificuldades das mulheres atuarem na área?	Não	Sim

Maior motivador das dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho	Ocupação com a casa e/ou filhos	Discriminação sexual / Tanto discriminação sexual, quanto ocupação com a casa e/ou filhos
3 (três) melhores características para as mulheres alcançarem o sucesso profissional	Dedicação e competência	Cumprir o Código de Ética do Contabilista
Existem diferenças remuneratórias entre homens e mulheres no exercício da profissão?	Sim	Não
Você vive e/ou já viveu essa situação de desigualdade remuneratória?	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela autora.

Fazendo um comparativo com os dados gerais do país, é fato que Fabrício Santos, no próprio site do CFC – Conselho Federal de Contabilidade –, já citado no decorrer do presente artigo, expôs um comparativo do crescimento do número de profissionais contabilistas no Brasil, entre os anos de 1996, 2009 e 2018, sendo que a porcentagem representativa do número de mulheres cresceu, enquanto que a relativa aos profissionais do sexo masculino decresceu.

Referido autor dispôs:

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Contabilidade, em 1996, apontou que a participação da mulher no cenário contábil era de 27,45%, enquanto a dos homens era de 72,55%. Após 22 anos, os profissionais da contabilidade com registro ativo representam 525.367 mil. Desses, 300.555 (57,20%) são do sexo masculino e 224.812 (42,79%) são do sexo feminino. E esse número não para de crescer. (SANTOS, 2018, p.1)

Segue uma tabela ilustrativa com os dados dispostos pelo autor:

	Homens	Mulheres	Total	% Homens	% Mulheres
1996	231.139	87.453	318.592	72,55%	27,45%
2009	294.692	100.337	395.029	74,60%	25,40%
2018	300.563	224.804	525.367	57,21%	42,79%

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Consta que em outubro de 2017, pela primeira vez na história, 7 (sete) mulheres foram eleitas para presidirem regionais do país. (SANTOS, 2018, p. 1) Esse dado demonstra que a partir de 2018, 25,93% dos Conselhos Regionais de Contabilidade do país passaram a ter presidentes do sexo feminino.

Segundo dados do IBGE (PARADELLA, 2019, p. 1), as mulheres ainda ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

Os dados, relativos ao quarto trimestre de 2018, consideraram apenas pessoas entre 25 e 49 anos, e mostram que a disparidade entre os rendimentos médios mensais de homens (R\$ 2.579) e mulheres (R\$ 2.050) ainda é de R\$ 529. A menor diferença foi de R\$ 471,10 em 2016, quando as mulheres ganhavam 19,2% menos. (PARADELLA, 2019. p. 1)

Esse dado coaduna com o exposto pelos sujeitos da presente pesquisa, uma vez que a maioria das profissionais pesquisadas afirmaram ainda existirem diferenças remuneratórias entre homens e mulheres no exercício da profissão contábil e/ou áreas afins.

Considerações finais

A realização deste trabalho não foi simples, mas foi bastante prazerosa e produtiva.

Fez-se necessário muito empenho para o desenvolvimento de um questionário com perguntas eficazes no sentido de haver resposta à pergunta problema, com o alcance dos objetivos específicos e geral.

Não se pode deixar de mencionar a educação e disponibilidade daqueles sujeitos de pesquisa que aceitaram participar do estudo. Logicamente, sem as 17 (dezesete) contabilistas proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá, este trabalho não seria possível.

Conclui-se, assim, com este trabalho, que as contabilistas que possuem escritórios de contabilidade na cidade de Araxá:

- ✓ Possuem média de idade de 44,29 anos;
- ✓ São casadas;
- ✓ Concluíram o ensino superior em Ciências Contábeis;
- ✓ Estudaram todos os anos do curso de Ciências Contábeis em instituição de ensino particular;
- ✓ Cursaram contabilidade nos últimos 21 (vinte e um) anos;
- ✓ Escolheram o curso de Contábeis por afinidade com a profissão;
- ✓ Iniciaram o exercício da profissão entre os anos 2000 e 2009;
- ✓ Se dedicam simultânea e atualmente às 3 (três áreas): contábil, fiscal e departamento pessoal;
- ✓ Possuem mais de 15 (quinze) anos de experiência na área que ainda atuam;

- ✓ Possuem o devido registro no CRC – Conselho Regional de Contabilidade;
- ✓ São sócias-proprietárias de escritórios de contabilidade com 1 (uma) ou mais sócias, sendo todas estas do sexo feminino;
- ✓ Percebem remuneração média mensal em patamar superior a 4 (quatro) e igual ou inferior a 6 (seis) salários mínimos;
- ✓ Não acham que as mulheres ainda enfrentam dificuldades no mercado de trabalho no exercício da profissão;
- ✓ Acreditam que dedicação e competência são as melhores características para se ter sucesso na profissão que escolheram, e;
- ✓ Afirmam que ainda existem diferenças remuneratórias entre homens e mulheres no exercício da profissão, aqueles percebendo maiores valores do que estas, sendo que a maioria daquelas que afirmam isso, já vivenciaram essa situação.

Pode-se afirmar através da análise comparativa feita entre o último dado citado, proveniente da pesquisa de campo realizada, e os dados gerais do país que, as profissionais do sexo feminino proprietárias de escritórios de contabilidade na cidade de Araxá estão certas ao afirmarem sobre ainda haver diferenças remuneratórias entre os gêneros, uma vez que as mulheres ainda percebem por mês, em média, 20,5% a menos do que os homens.

Ademais, restou claro com o desenvolvimento deste estudo que o número de profissionais da área contábil e outras áreas afins está em franca ascensão, tendo passado de 318.592 (trezentos e dezoito mil, quinhentos e noventa e dois) profissionais que existiam no Brasil, no ano de 1996, para 525.367 (quinhentos e vinte e cinco mil, trezentos e sessenta e sete) em 2018, representando um aumento de 64,9% em pouco mais de vinte anos, sendo que não se pode deixar, de maneira alguma, de exaltar a importância das mulheres nessa ascensão. Ora, estas representavam apenas 25,40% dos profissionais da área em 2009, enquanto que os homens representavam 74,60%, tendo esse cenário se alterado de maneira bem acintosa, passando as mulheres a representarem 42,79% de todos os profissionais contabilistas do país, no ano de 2018, tendo a representatividade masculina crescido para 57,21%.

É fato ainda que nunca se teve tantas representantes do sexo feminino à frente dos Conselhos Regionais como agora, sendo este outro indicativo do quanto elas estão cada vez mais conquistando o espaço pelo qual lutam e merecem ocupar, apesar de ainda não representarem a maioria.

Por todo o exposto, acredita-se que este trabalho é capaz de disponibilizar informações realmente relevantes às pessoas, e, principalmente, aos profissionais da área, os quais poderão trazer e aplicar esses resultados na vida, fazendo com que as mulheres busquem e conquistem cada vez mais espaço na profissão que escolheram, pois competência estas têm, sendo este um fato indiscutível, e que os homens percebam essa competência e deixem para trás qualquer resquício que, por ventura, ainda possa existir de preconceito, em que um dia chegou-se a dizer que as mulheres tinham uma incompetência biológica para exercer profissões relacionadas à área das exatas, como as Ciências Contábeis.

Referências

ANTHONY, Igor. **Auxiliar Contábil precisa de CRC?** 2019. p. 1. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/ciencias-contabeis/noticias/auxiliar-contabil-precisa-de-crc>>. Acesso em 30 out. 2019.

BALTAR, P.; LEONE, E. T. A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro. **Revista brasileira de Estudos Populacionais**: São Paulo, v. 25, n. 2, 2008. p. 233-249. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a03.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BONIATTI, Amanda Oliveira; et al. A evolução da mulher no mercado contábil. **Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto – GEDECON**: Cruz Alta, v. 2, n. 1, 2014. p. 22. Disponível em: <revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/GEDECON/article/download/304/400>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BORDIN, P.; LONDERO, R. I. Atividade Contábil Exercida pela Mulher em Santa Maria/RS. **Disciplinarum Scientia**: Série Ciências Sociais Aplicadas. Santa Maria; v. 2, n. 1. 2006. p. 109-121. Disponível em: <<https://periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumSA/article/view/1465/1380>> Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9.295**, de 27 de maio de 1946. **Planalto**. Brasília, DF 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del9295.htm>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. Brasília, DF 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL, **Resolução CFC n. 560**, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o art. 25 do Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Brasília, DF 1983. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=95495>>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL, **Resolução CFC n. 1.390**, de 30 de março de 2012. Registro Cadastral das Organizações Contábeis. Brasília, DF 2012. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cfc-1390-2012.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

CFC, Comunicação. **Vem aí o XII Encontro Nacional da Mulher Contabilista**. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://cfc.org.br/noticias/vem-ai-o-xii-encontro-nacional-da-mulher-contabilista/>>. Acesso em 20 out. 2019.

COSER, Clair. **A atuação da mulher contabilista nas organizações contábeis de Florianópolis**. Monografia apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. p. 28-29. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Contabeis294519.PDF>>. Acesso em: 20 out. 2019.

DRUMONTT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do Machismo. **Perspectivas**, São Paulo, v.3, 1980, p. 81.

ENADE 2018 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. 2019. p. 38. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Ciencias_Contabeis.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ENGLERT, Paula. **A construção da desigualdade de gênero**. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://hysteria.etc.br/ler/construcao-da-desigualdade-de-genero/>>. Acesso em: 01 set. 2019.

HALF, Robert. **Conheça os cargos que podem ter os maiores aumentos salariais em 2019**. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://www.roberthalf.com.br/blog/carreira/conheca-os-cargos-que-podem-ter-os-maiores-aumentos-salariais-em-2019>>. Acesso em: 06 out. 2019.

KINCHESKI, Gisele Isabel. **Evolução da participação das estudantes femininas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. Monografia apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. p. 13.

MOTA, Érica Regina Coutinho Ferreira; SOUZA, Marta Alves de. **A evolução da mulher na contabilidade: os desafios da profissão**. 2012. p. 4. Disponível em: <https://unibhcienciascontabeis.files.wordpress.com/2013/11/artigo_mulher_contabilista_completo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

NEVES, Fernando Henrique Tavares. **Mulheres na contabilidade: a atuação profissional das egressas do curso de Ciências Contábeis da FACIP/UFU de 2011 a 2017**. 2018. p. 4. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22199/3/MulheresContabilidadeAtua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2019.

OLIVEIRA, Nielmar de. **Expectativa de Vida do brasileiro é de 75,8 anos diz IBGE**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2017-12/expectativa-de-vida-do-brasileiro-e-de-758-anos-diz-ibge>>. Acesso em: 27 out. 2019.

O QUE é Contabilidade. **FEA USP**. Disponível em: <<https://www.fea.usp.br/contabilidade-e-atuaria/graduacao/o-que-e-contabilidade>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

PARADELLA, Rodrigo. **Diferença cai em sete anos, mas mulheres ainda ganham 20,5% menos que homens**. 2019. p. 1. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens>>. Acesso em: 06 out. 2019.

PASETTO, Nilva Amália. **A representatividade feminina na Contabilidade**. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://cfc.org.br/sem-categoria/a-representatividade-feminina-na-contabilidade/>>. Acesso em: 22 out. 2019.

PINHEIRO, Tatá. As principais conquistas das mulheres na História. **Revista Nova Escola**. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16047/as-principais-conquistas-das-mulheres-na-historia#_=_>. Acesso em: 10 set. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Filósofa rebate clichês contra o feminismo**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/fil%C3%B3sofa-rebate-clich%C3%AAs-contra-o-feminismo/a-42875378>>. Acesso em: 25 out. 2019.

SANTOS, Fabrício. **O empoderamento das mulheres na contabilidade**. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=https://cfc.org.br/noticias/o-empoderamento-das-mulheres-na-contabilidade/&source=gmail&ust=1570465367537000&usg=AFQjCNHw5hPHFG44998dv7nvBRclQY8viQ>>. Acesso em: 06 out. 2019.

SCHIENBINGER, Londa. **O Feminismo mudou a Ciência**. Bauru: EDUSC. 2001. p. 131).

SÓ CONTABILIDADE. **Conceito de Contabilidade**. 2007-2019. p. 1. Disponível em: <<http://www.socontabilidade.com.br/conteudo/conceito.php>>. Acesso em 05 nov. 2019.

ZANNI, Estela de Tomas. **Gestão de carreira para adultos-jovens**. Disponível em: <http://www.atendimento-psicologia.com.br/orient_carreira.html>. Acesso em: 27 out. 2019.

- Mariana Guimarães Lodi – CV - <http://lattes.cnpq.br/1439409489614220>

- Ivana Guimarães Lodi – CV - <http://lattes.cnpq.br/2928733474883886>

Análise da plataforma projeto material didático virtual

CAMPOS, Marcos Oliveira
ROBERTO, Renata Marques

Resumo: Este trabalho traz uma análise crítico-construtiva da plataforma Material Didático Virtual, desenvolvido pelo professor doutor Carlos Alberto de Oliveira, da Universidade de Taubaté - UNITAU. As observações foram feitas a partir dos conceitos de interatividade, hipertextualidade, multimodalidade e dos critérios de usabilidade, discutidos nas leituras e estudos das disciplinas ofertadas até então no curso de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté. O presente constitui-se de uma crítico-análise imparcial, sem intuito de complacência com o doutor envolvidos no projeto em si e com os demais doutores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, visando assim agregar valores aos trabalhos desenvolvidos nas pesquisas científicas e acadêmicas.

Palavras chave: Interatividade. Hipertextualidade. Multimodalidade.

Abstract: This work brings a critical-constructive analysis to the Material Didático Virtual platform, developed by Professor Carlos Alberto de Oliveira, from the University of Taubaté - UNITAU. The observations were made from the concepts of interactivity, hypertextuality, multimodality and usability criteria, discussed in the readings and studies of the disciplines offered up to then in the academic masters course in Applied Linguistics, University of Taubaté. The present is an impartial critic-analysis, with no intention of complacency with the doctor involved in the project itself and with the other doctors of the Postgraduate Program in Applied Linguistics of the University of Taubaté, aiming to add values to the work developed in scientific and academic research.

Keywords: Interactivity. Hypertextuality. Multimodality.

1. Introdução

O ambiente de ensino está em mudança (não será usado o verbo “mudar” no passado, pois ainda trata-se de uma caminhada cujo ponto de chegada ainda não se alcançou, ou, expressando-se melhor, ainda está longe de ser alcançado). Este ambiente está evoluindo de uma sala de aula cujo layout apresenta um pro-

fessor, com seu giz na mão, um quadro negro às suas costas, diversos alunos sentados enfileirados à sua frente com seus cadernos, canetas, lápis e borracha sobre suas mesas. Com o advento da tecnologia, este cenário está em processo de mudança, evoluindo de um ambiente físico para um ambiente virtual de ensino, onde a interação entre aluno e professor é intermediada por uma interface. Na verdade, o aluno interage com a interface e não com o professor propriamente dito. Para que o aprendizado seja relevante neste novo ambiente, algumas características precisam ser observadas, tais como Interatividade, Multimodalidade, Hipertextualidade e Usabilidade. Estes aspectos serão apontados nesta análise, de uma forma crítica, com intuito de se observar sua eficiência no aprendizado do aluno que a utiliza.

2. Objetivo

A partir dos conceitos de interatividade, hipertextualidade, multimodalidade e dos critérios de usabilidade, analisar a plataforma de ensino Material Didático Virtual.

3. Desenvolvimento

De acordo com a norma ABNT 9241-11, baseada na norma ISO 9241-11, usabilidade é definida como:

Medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso (ABNT 9241-11 apud OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Loranger (2007) complementa ao dizer que “a usabilidade é um atributo de qualidade relacionado à facilidade do uso de algo. Mais especificamente, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa”. (LORANGER, 2007, p. 16)

Esta característica é importante num ambiente virtual de ensino, pois permite ao usuário operá-lo de forma eficaz, potencializando informações.

Em relação à multimodalidade, Oliveira (2010, p. 51), cita como exemplos “as linguagem das cores, da animação, dos sons, dos menus, ...; os planos super e sobrepostos, o layout”. Multimodalidade consiste então no “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

Para verificar a existência destes aspectos, precisa-se observar alguns atributos que serão citados a seguir, traçando um paralelo com a plataforma em questão. Ao traçar tal paralelo, o tempo verbal mudará de terceira para primeira pessoa, pois haverá a seguir, relato dos autores enquanto usuários da já referida plataforma de ensino.

- Facilidade de aprender (learnability): “o sistema deve ser fácil de aprender, de modo que o usuário consiga explorá-lo rapidamente para realizar as suas tarefas”

(OLIVEIRA, 2010, p. 45). Esta facilidade é observável na plataforma do Dr. Oliveira, pois uma vez que aprendi a acessá-la e explorá-la, em pouco tempo já fui capaz de ajudar amigos que estavam tendo contato com este ambiente de ensino pela primeira vez. Já pude ensinar o que havia acabado de aprender.

- Facilidade de lembrar (memorability): uma vez acessada, mesmo que o aluno passe um tempo sem operar a plataforma, consegue facilmente explorá-la. Consigo acessar a revista principal e as demais revistas, consultar bibliografias, acessar artigos indicados pela revista, mesmo após receber várias mensagens do sistema de falta de acesso, o que demonstra que estou há um tempo sem “entrar” na plataforma.

- Eficiência (efficiency): permite que, após um tempo interagindo com o sistema, “o usuário experiente atinja um alto grau de produtividade na realização de suas tarefas.”. Não sei se posso me considerar um usuário experiente, porém, após pouco mais de dois meses tento acesso à essa plataforma, já consigo realizar minhas tarefas sem dificuldade: rascunho as provas, leio as devolutivas, reenvio as questões reescritas no local correto (que no início nos gerou dúvida, a qual a própria plataforma me esclareceu).

- Erros (errors): são sistemas que, quando possuem esses atributos, os usuários conseguem realizar as tarefas sem maiores transtornos, pois a correção é simples. Pessoalmente, nunca me deparei com nenhum erro de sistema gerado pela plataforma em questão.

- Satisfação: o sistema deve ser agradável, de modo que o usuário sinta-se subjetivamente satisfeito em utilizá-lo. A exploração da plataforma é agradável. As charges e textos são interativos e interessantes. A facilidade de operá-la me satisfaz, pois sinto-me capaz de lidar com essa tecnologia sem transtornos capazes de me fazerem desistir de aprender através dela.

- Consistência: layout gráfico, conjunto de cores e fontes padronizadas.

No que diz respeito à consistência, a plataforma ainda precisa ser melhorada. Na combinação de cores e no tamanho e destaque das fontes, digamos que há um certo “desarranjo masculino”. São “desajeitadas”, sem estética visual. É como um bolo de aniversário sem confeitar: o conteúdo é maravilhoso, mas a falta da cobertura de glacê, torna-o feio.

Oliveira (2010, p. 48), define a hipertextualidade como um caminho que leva um texto a outro. Mais detalhadamente, Marcuschi (2001), p. 86-90) conceitua hipertexto como escritura eletrônica e vai além:

Hipertexto [refere-se à] escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Assim, o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita. [...] Assim, ao per-

mitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados.

No que diz respeito à Hipertextualidade, a plataforma permite uma leitura que “pressupõe um movimento em variadas direções, por meio de um processo interativo e dinâmico.” (DUQUE, 2009, p. 64). Esta característica está presente em todas as revistas, através de links que permitem um acesso mais dinâmico a textos de linguagens verbais e visuais, os quais são de grande relevância para a construção de conhecimento do aluno.

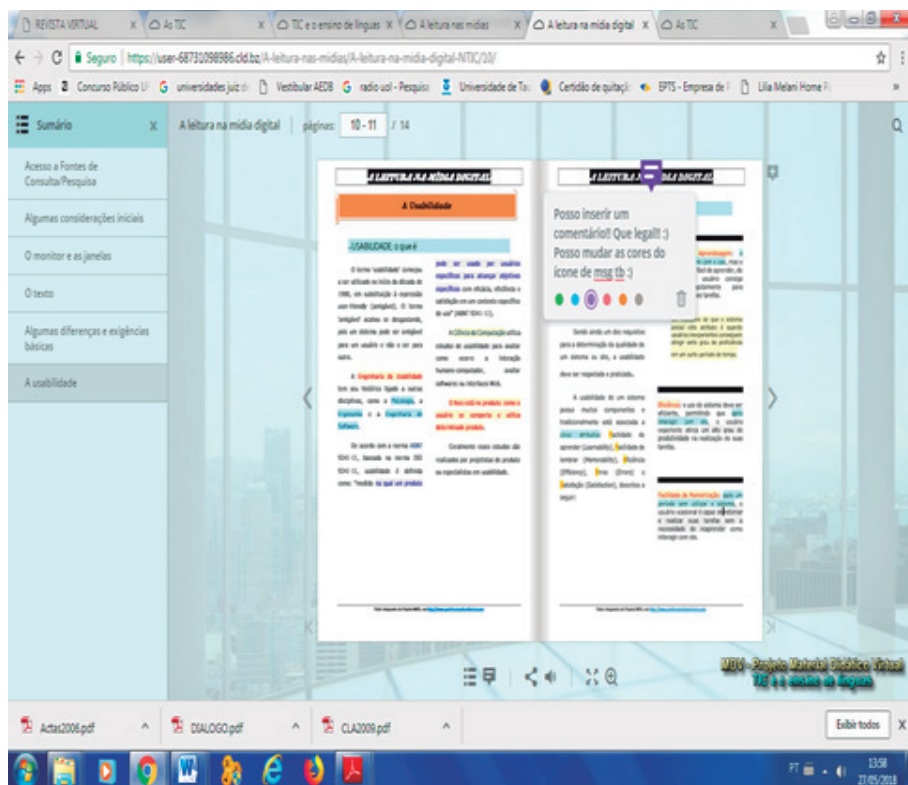
Figura 1: Tela inicial da plataforma Projeto Material Didático Virtual



Fonte: Sítio da plataforma Projeto Material Didático Virtual, 2019.

Tal plataforma apresenta ainda uma variação na tipologia de hipertexto, possuindo não somente o hipertexto potencial, onde o leitor “apenas se movimenta pelos links disponíveis” (DUQUE, 2009, p.63), mas dá ao aluno a oportunidade de inserir seu comentário/nota em alguma página da revista, ao clicar no ícone “+” que aparece no topo da página (o qual descobri hoje e ainda não sei manusear corretamente), conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 2: Plataforma Projeto Material Didático Virtual



Fonte: Sítio da plataforma Projeto Material Didático Virtual, 2018.

Interatividade é a “comunicação que se faz entre emissão e recepção, entendida como criação da mensagem”. (SILVA, 2004, p. 5).

Oliveira (2010, p. 35) atenta para a diferença entre interatividade e interação, sendo a interação “face-a-face, entre pessoas”. Primo e Cassol (1999, p. 3) afirmam que a “interação é vista pelos outros saberes como as relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores”.

Para Primo e Cassol (1999, p. 1) “o conceito ‘interatividade’ é de fundamental importância para o estudo da comunicação mediada por computador”.

Silva (2004, p. 6) define interatividade como “termo específico para exprimir a novidade do computador que substitui as herméticas linguagens alfanuméricas pelos ícones e janelas conversacionais”.

A interatividade é um novo modelo de comunicação que envolve três fatores: o tecnológico, onde a tela do computador representa um espaço de manipulação com janelas que possibilitam múltiplas conexões; mercadológica: estratégias de oferta e consumo; e social: que traz um novo espectador, mais ativo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. (SILVA, 2004, p. 6).

Tal interatividade mostra-se presente na plataforma em estudo, pois o fator tecnológico, logicamente, está presente nela de forma interativa, que permite ao fator social uma intervenção ativa do aluno/ usuário: é possível manipulá-la, “navegar” de uma revista a outra revista, a um outro texto escrito e visual. Ela oferece um “leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor” (SILVA, 2004, p. 6).

Segundo Burgos “o desenho gráfico de uma interface de hipermídia exige a aplicação dos atributos de usabilidade para cada elemento presente do desenho do leiaute (hipertextos virtuais, cores, sons, animações, gráficos vetoriais, imagens, vídeos, hiperlinks e ícones)”, a interação de cada um destes elementos numa interface “gera uma modificação na arquitetura da informação, na navegação, na comunicabilidade e na estética do leiaute” (BURGOS, 2011, p. 7). No que diz respeito a presença dos elementos da hipermídia na plataforma em estudo, os vídeos, sons, animações são de grande relevância ao aprendizado, pois exemplificam o conteúdo estudado de forma lúdica e eficiente. Os ícones ilustram e facilitam a navegação, fazendo com que o usuário tenha autonomia sobre o ambiente virtual de ensino.

O elemento cor e tamanho de fonte precisam ser melhorados, pois comprometem a estética da plataforma, causando uma impressão (errônea) de um ambiente desinteressante de estudo, pois visualmente falando, em um primeiro contato, torna-o “não-atrativo”. A disposição do texto nas revistas em duas colunas (assim como ocorre nas revistas impressas), dificulta a navegação e a leitura do mesmo, uma vez que o usuário sobe e desce as barras para ler a continuação do texto da primeira coluna, na coluna seguinte. Minha opinião pessoal é que o texto deveria ser em apenas uma coluna, pois o usuário teria que “descer” a barra de rolagem uma única vez, o que permitiria uma leitura fácil e contínua do texto.

Considerações finais

Concluindo, em relação ao conteúdo, a plataforma é indiscutivelmente eficiente e interessante para o aprendizado. Falta apenas um melhoramento visual, sobre o design deste ambiente virtual de ensino. Alinhando conteúdo e design, tal ambiente promoverá ao aluno um aprendizado num ambiente eficaz e atrativo.

Referências

BURGOS, Taciana de Lima. A interface de hipermídia dos ambientes virtuais de aprendizagem de EAD como suporte para a comunicação hipermodal. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 6. 2011, Natal. Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. p. 1-17. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+interface+de+hiperm%C3%ADdia+dos+ambientes+virtuais+de+aprendizagem+de+EAD+como+suporte+para+a+comunica%C3%A7%C3%A3o+hipermodal.+&btnG. Acesso em: 30 mai. 2018.

DUQUE, Ana Paula Alves Bleck. **Enciclopédia virtual**: uma análise discursiva da Wikipédia. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté. Taubaté, p. 149. 2019. Disponível em: <http://www.professorcarlosoliveira.com/MDV/BancoDados/Cursos/CursosUNITAU/NTIC/pages/dissDuque.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

LORANGER, Jakob Nielsen Hoa. **Usabilidade na Web**: projetando websites com qualidade. Tradução Edson Furmankiewics e Carlos Schaffranski. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. **Tecnologias de informação e comunicação e o ensino de línguas**. Mogi das Cruzes: Projeto MDV, 2010. Disponível em: <https://user-68731098986.cld.bz/TIC-e-o-ensino-de-linguas>. Acesso em: 27 mai. 2018.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 65-80, 1999. Disponível em www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Explorando-o-conceito-de-interatividade.doc. Acesso em: 25 jun. 2018.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e online. Ambientes tecnológicos de ensino. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, mai. / ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6956>. Acesso em: 27 maio 2018.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

- Marcos Oliveira Campos - Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9401387278555370>

- Renata Marques Roberto - Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1970786505040266>

Capacitação técnica na construção civil: diagnóstico e perspectivas para o desenvolvimento desse segmento

SILVA JÚNIOR, Ernandes Resende da
BATISTA, Ricardo Augusto Oliveira

Resumo: A qualidade dos recursos humanos de uma empresa é um dos principais fatores de seu sucesso ou fracasso. Não diferente disso, a construção civil carece de profissionais devidamente capacitados. Diante disso, este trabalho teve por objetivo analisar o nível de qualificação da mão de obra da construção civil no município de Araxá-MG. Tendo como base uma pesquisa de campo aliada a discussões bibliográficas, identificou-se um baixo nível técnico de profissionais atuantes nas empresas selecionadas e, consideravelmente, o interesse desses mesmos profissionais em se capacitar. Outro ponto que pode ser observado é a necessidade de implementação de programas de capacitação internos dentro dessas instituições, incentivando o acesso desse profissional à educação corporativa. Com isso, propôs-se o desenvolvimento das Universidades Corporativas para acertar e trabalhar esses pontos de melhoria.

Palavras chave: Construção civil. Capacitação. Universidades Corporativas.

Abstract: The quality of a company's human resources is one of the main factors of its success or failure. Not unlike that, civil construction lacks properly trained professionals. Therefore, this work aimed to analyze the level of qualification of the civil construction workforce in the city of Araxá-MG. Based on a field research combined with bibliographic discussions, a low technical level of professionals working in the selected companies was identified and, considerably, the interest of these same professionals in training. Another point that can be observed is the need to implement internal training programs within these institutions, promoting the access of these professionals to corporate education. With that, it was proposed to develop the Corporate Universities for success and work on these points for improvement.

Keywords: Civil construction. Training. Corporate Universities.

Introdução

De acordo com Teixeira *et al.* (2011), segundo as Contas Regionais do IBGE, as atividades de construção em Minas Gerais têm peso significativo na composição do valor adicionado pela construção nacional, com participação de 14,6% na média dos últimos 15 anos (2004 a 2019), o que projeta o setor mineiro à 2ª posição vis-à-vis às demais unidades da federação, atrás somente da construção paulista. Para justificar o peso desse mercado na economia estadual e nacional, faltam investimentos em melhorias e capacitação dos profissionais a ela atrelados. A falta desse, traz prejuízos imensuráveis em vários pontos e justifica a falta de motivação e comprometimento profissional de seus funcionários. Como resposta e possível solução, surgem as Universidades Corporativas (UC's) que vem para mitigar a má capacitação dos profissionais presentes no cotidiano desse mercado (SILVA JÚNIOR, 2019).

Segundo Tameirão (2018), a qualificação profissional é um dos principais complementos da educação formal de qualquer indivíduo, pois a medida que o tempo passa e novas tecnologias e mecanismos produtivos vão surgindo, muito além de experiência, renovar os conhecimentos já adquiridos e somar novos torna-se algo inevitável. Nesta árdua tarefa, a educação profissional e tecnológica vem ocupando uma posição estratégica importante como elemento de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil e construção da cidadania (SILVA JÚNIOR, 2019).

Segundo a norma ABNT NBR 15825:2010, entende-se por capacitação “o desenvolvimento e mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes nas dimensões educacionais, técnica, econômica, social, política, ética, cultural e ambiental, considerando-se relações pessoais e interpessoais”. Uma mão de obra devidamente qualificada e capacitada, que entende os procedimentos da obra e os executa de forma correta, implica na quase extinção de problemas relacionados a execução. Partindo dessa premissa, vê-se como uma forma viável de melhoria e desenvolvimento a introdução do tema “Educação Continuada” e “Universidade Corporativa” dentro do cenário das empresas e centros empregatícios e/ou de seleção de talentos (SILVA JÚNIOR, 2019).

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de campo entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2019, nas imediações do município de Araxá-MG, a fim de complementar um determinado trabalho de conclusão de curso citado durante o desenvolvimento deste. O município de Araxá-MG possui uma população estimada de 105.083 habitantes e apresenta um PIB *per capita* de R\$ 46.098,25 (IBGE, 2018) atuando economicamente nos setores industriais, de agricultura e prestação de serviços (incluindo a construção civil).

Este trabalho abordou um total de 6 empresas de diversos segmentos da construção civil atuantes no município e, dessa forma, buscou entrevistar seus colaboradores a nível operacional (mestre de obras, pedreiros, ajudantes, bom-

beiros e carpinteiros) por meio de questionários previamente formulados. Diante dessa situação, elaborou-se um diagnóstico dos seguintes parâmetros avaliativos: escolaridade, participação de cursos de capacitação, opinião acerca de capacitação técnica e interesse em oportunidades de capacitação profissional voltada para suas áreas de atuação.

Resultados e discussão

Durante o período da pesquisa, foram entrevistados 55 trabalhadores das empresas selecionadas para o estudo. A interpretação dos dados obtidos por meio desta foi feita através de análise estatística, que permitiu visualizar de forma quantitativa os parâmetros avaliativos definidos de acordo com a metodologia. Os dados levantados podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 01: Perfil dos funcionários entrevistados

INFORMAÇÕES \ ATRIBUIÇÕES		MESTRE DE OBRAS	PEDREIRO	AJUDANTE	BOMBEIRO	CARPINTEIRO
Escolaridade	Analfabeto	0,00%	30,00%	44,44%	0,00%	22,22%
	Ens. Sup. Completo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Ens. Sup. Incompleto	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Ens. Médio Completo	10,00%	0,00%	0,00%	44,44%	0,00%
	Ens. Médio Incompleto	20,00%	0,10%	0,00%	11,11%	0,00%
	Ens. Fundamental Completo	40,00%	30,00%	22,22%	44,44%	33,33%
	Ens. Fundamental Incompleto	30,00%	30,00%	33,33%	0,00%	44,44%
Participação em cursos de capacitação	Sim	20,00%	40,00%	0,00%	88,89%	0,00%
	Não	80,00%	60,00%	100,00%	11,11%	100,00%
Julgam importante capacitação técnica para desempenho de suas funções	Sim	90,00%	70,00%	78,00%	100,00%	88,89%
	Não	10,00%	30,00%	22,00%	0,00%	11,11%
Demonstraram interesse em se capacitar tecnicamente para suas áreas de atuação	Demonstram	100,00%	90,00%	89,00%	100,00%	77,78%
	Não Demonstram	0,00%	10,00%	11,00%	0,00%	22,22%

Fonte: SILVA JUNIOR, 2019.

Apesar da construção civil ser um setor de grande importância para a sociedade, o trabalhador deste segmento encontra-se em situação de precarização social, sendo marginalizado em decorrência da baixa qualificação necessária para o exercício da função e do baixo-nível de escolaridade, por isso, possuem, segundo Kelly-Santos e Rozemberg (2006), autoimagem de pessoas abandonadas, “escravos da sociedade”, que têm vergonha de se identificar como trabalhadores desse ramo de atividade.

Essa baixa escolaridade e capacitação pode ser apontada de forma direta na pesquisa, onde visualiza-se que os trabalhadores de categorias que possuem uma exigência técnica e má remuneração apresentam um nível escolar e técnico menor quando comparados a categorias de nível maior.

Contudo, vale ressaltar que boa parte dos entrevistados veem a necessidade de capacitação técnica acompanhar sua atuação profissional, o que fomenta a procura e desenvolvimento de cursos profissionalizantes para a classe dentro e fora do ambiente de trabalho.

Para Silva Junior (2019), o maior fator para essa realidade é o quadro social desses trabalhadores. Grande parte desses funcionários enquadram-se no perfil socioeconômico de classe baixa ou média-baixa. De forma indireta, observou-se que nenhuma das empresas visitadas apresenta um programa interno de capacitação para seus profissionais ou veem isso como exigência ativa para contratação. Tal fator, alimenta a baixa procura e promoção de oportunidades de capacitação, visto que o trabalhador não tem isso como preocupação ao se lançar no mercado de trabalho.

Considerações finais

A capacitação da mão de obra para a construção civil tem se mostrando cada vez mais imperativa para o sucesso de uma edificação. Entendendo que falta uma melhor formação técnica desta mão de obra e com estudos mostrando que a maioria das patologias em edificações na construção civil do Brasil são adquiridas durante a etapa de execução da obra, e estando tais insucessos muitas vezes associados à baixa qualificação profissional, foi possível observar que faltam ações partindo tanto de órgãos públicos, quanto privados e das próprias empresas contratantes na mitigação desses problemas.

A pesquisa pode evidenciar o baixo nível de instrução e preparo dos funcionários da indústria construtiva. Junto disso, identificou a baixa difusão de metodologias de melhoria e capacitação contínua (a exemplo das UC's) dentro do ambiente de trabalho desses colaboradores.

Pressupõe-se que à medida que os profissionais forem procurando formas de se capacitar e se adequando as novas necessidades do mercado, o resultado de seu trabalho aumenta (em termos qualitativos) exponencialmente, podendo até alavancar e aquecer esse setor que, por sua vez, beneficiará diversos outros segmentos.

Referências

IBGE. Araxá-MG. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/araxa/panoraa>>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

KELLY-SANTOS, Adriana; ROZEMBERG, Brani. Estudo de recepção de impressos por trabalhadores da construção civil: um debate das relações entre saúde e trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 975-985, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2006.v22n5/975-985/pt/>. Acesso em: 17 de agosto de 2019

SILVA JÚNIOR, Ernandes Resende da. **Um estudo sobre Educação Continuada na área da Construção Civil no município de Araxá-MG**. 44 páginas. Centro Universitário do Planalto de Araxá. Araxá-MG. 2019.

TAMEIRÃO, Nathália. **EDUCAÇÃO CORPORATIVA**: tudo que você precisa saber sobre o assunto, Blog da SAMBATECH. 2018. Disponível em: <<https://sambatech.com/blog/insights/educacao-corporativa/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

TEIXEIRA, Luciene Pires et al. Construção civil mineira: dinâmica e importância para a economia estadual. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 7, n. 1, 2011.

- Ernandes Resende da Silva Júnior - CV - <http://lattes.cnpq.br/4239193933604792>

- Ricardo Augusto Oliveira Batista - CV - <http://lattes.cnpq.br/5272253801714694>

Resenha do filme “O Substituto”

CONFORTIN, Rogerio de Souza
rogeconfortin@gmail.com

Apenas jogando ideias, pois o filme é de uma amplitude inesgotável. Porque a vida é escandalosa, naquele sentido coincidente do amor e da morte, lembremos...

Filme dramático, belo, poético. Tremendo. Memorável. Há algumas pérolas poéticas em forma verbal. Como, por exemplo, a poesia do parquinho infantil em abandono e ferrugem, onde não há mais crianças brincando, etc. Ou seja, o parquinho da infância morre porque não têm mais sentido seus jogos, sua vida inocente, de pura brincadeira... e porquê? Se sempre há novas crianças por aí? Eis uma espécie de chave filosófica do filme para o tema amplo do sentido da escola, da juventude, do trabalho, da vida...

Nesse filme o argumento é complexo. Ele se distribui em feixes muito bem conectados em estilos e formas nas imagens que expressam usos da imagem diferentes, uma pluralidade tecnológica proliferante. Sim, nossa época, muita informação e possivelmente também alienação e solidão das imagens, nas pessoas. Então desenhos em estilo de traços infantis surgem aqui e ali, lembrando-nos que uma dimensão da criança está aí, deve ser lembrada uma ingenuidade preciosa que está em vias de terminar. Esse é um ponto secreto que corre sobre todo o argumento. Há então em tudo isso, drama, trauma e superação trágica.

Nesse filme há um balanço perfeito e uma coisa incrível de descrever com muita sensibilidade e força, sem melodrama, temas que percorrem todo o espectro trágico da vida, a partir de uma paisagem devastada. Esse horizonte é representado em termos formais, ideal e absolutamente real, subjetivo e concreto. Ele varia conforme o momento em que os encontros sempre limítrofes entre as consciências e as pessoas, parecem duvidar de si mesmas umas diante das outras. O próximo revela também uma distância, uma alienação mútua em muitos casos. É o tema da invisibilidade do sujeito que deseja compartilhar e tem medo de não ser aceito, de não ser perfeito, de não ter sucesso, de não ser capaz de ser sobre-humano. O horror realizado de um colapso tardio de um suposto homem “*self made man*”. Ele nunca existiu. Ou é um monstro...

A paisagem é devastada, e seu foco é o ponto culminante e atual de uma sociedade hiper capitalista que se expressa a si mesma como uma espécie de máquina cotidiana de moer carne e corpos em geral. São corpos de jovens, adultos, velhos que aí são triturados, cada qual em seu lugar apropriado, em escolas, nas

ruas, nos asilos. Mas essa terra devastada se mostra sem a violência da imagem grotesca da maldade pornograficamente representada pelo crime puro e simples. Não é como nos “bons” filmes dramáticos monotemáticos em que o tema do assédio, ou da injustiça trabalhista, leva o enredo do começo ao fim, com alguma dose de suspense no ato final de condenação ou inocência, conforme o esquema moral sugerido pela produtora do filme. Esse filme é sensível e delicado e entra fundo no problema subjetivo e sabe esmiuçar sua origem, sem cair no estereótipo do cinema denúncia. Porque a denúncia aqui é tão ampla e universal que só pode ser descrita pela poesia. Não é à toa que o filme começa com uma frase de Albert Camus. Essa chave, e deveríamos escrever ela aqui, é outra chave filosófica que impõe o ritmo de uma perspectiva existencialista nessa obra.

Enfim, o mais denso e sensível, dramático, é que os corpos evidenciam e situam toda a verdade do tema, mas são os espíritos, ou suas *psíquês* que acabam trituradas primeiro. E como se fosse possível separá-los... almas, corpos, espíritos. O humano é um todo complexo de partes... partes que são corpos que existem juntos, inelutavelmente. Mas parecem se esquecer. É a vida subjetiva que se mostra através da representação de corpos estressados, assustados, fragmentados e histéricos. Vivem o limite de condições de trabalho que em si mesmas, não são descritas como insuportáveis, mas que tendem a ser, por uma inanição do entusiasmo e por uma desesperança nascida num ponto de não retorno. Essa tristeza generalizada que vem de dentro do próprio sistema civilizatório capitalista. Como um mal de excesso, de velocidade e escassez da paz. Esse é o sistema, pornograficamente megalômano, onde o valor se dá pela humilhação de alguém. Vencer e ser o maior não será mais possível nesse mundo. Esse sistema moedor de almas, de corpos fraternos que se esquecem de que são partes entre si, impõe um tipo de silêncio envergonhado de frustração. É uma imposição normativa alienante e que se vende como única alternativa. Ela leva ao desespero de todos. É uma incoerência sistemática e onnipresente. Essas palavras foram o mote de ensino do herói professor. Henry.

Tudo isso já introjetado nos corpos, as almas dos jovens que são psíquês, adoecem sob o prenúncio de psicoses precoces. A cena de um menino aparentemente psicótico que esfaleta um gato sob a mochila e tem as mãos vermelhas, é um assombro de terror que não poderia nesse filme, demorar mais que uma cena. Tal cena, que se desdobra no diagnóstico da médica ou psicóloga da escola, não poderia ser explorada muito tempo, por conta de tornar inviável a própria sanidade do espectador... O adolescente fazia isso para mostrar para outros colegas que também participaram como cúmplices... Horror da juventude que pode se perder sob linhas de fuga caóticas sem mais limite, sem coerência ou compaixão.

Nesse sistema frenético-paranoico-capitalista, se esquece da importância da sensibilidade, do afeto e da atenção respeitosa ao outro, cidadão no mesmo barco... Todos os professores da escola são de verdade e estão no limite da exaustão e depressão. Porque o problema os ultrapassou, aparentemente. Mas não é verdade. E essa é a salvação que sempre é despertada pela poesia e olhar sensíveis de seus realizadores, conduzidos pela própria história de superação do professor

e sua coragem em não ser indiferente ao sofrimento silencioso e à brutalização aparente que cresce em seus alunos, exemplos em microcosmo, de uma sociedade inteira... somos parte de partes, somos fraternidade. Mas sempre há luta. A civilização emerge sobre sacrifícios da individualidade.

Mas o herói continua sob o périplo de desafios. Vidas que derretem tristemente sob a indiferença, fatigadas sobre seus pecados e heroísmos, não importa, de um lado a outro desse espectro caótico e incrível da vida. Essa narrativa é bela, profunda e emocionante até as lágrimas.

Um dos professores da escola em meio aos problemas, se sente “transparente”, inútil e invisível, sem significado para ninguém. Ele se surpreende quando Henry o vê, e fala com ele. Ele se apoiava numa grade da área de esportes do colégio. Todos os dias na hora do intervalo apoiado ali, ninguém o via, ele estava à beira de um colapso psíquico. Ele agradece o reconhecimento, aparentemente não acreditava que alguém pudesse se importar com ele. No entanto, uma jovem fotógrafa que terá um papel decisivo no filme, também tirava fotos deste mesmo professor. Ela também o via em sua forma de arte. Nesse filme ela será como um corpo sacrificado. Um símbolo trágico decisivo.

Ora, quando nos damos conta de que a educação é o tema de fundo e sua dissolução ronda as dificuldades que se encenam nesse espaço de luta e quase delírio em se manter firme sobre ideais de esclarecimento e compaixão, percebemos o quanto esse drama é amplo, profundo e desafiador à compreensão de nossa sociedade, que visivelmente entre em decadência moral. Ter tanto e não ser nada? Qual o sentido? Tentar ajudar e não ser percebido nessa virtude. Um sentimento de injustiça insinua-se como uma espécie de angústia própria dessa sociedade.

Se uma sociedade não se importa com seus professores e alunos, e se nesse espaço sagrado da aventura do conhecimento, se perde o respeito pelo que é o mais importante na vida, pois significa a única liberdade autêntica do espírito, então temos uma espécie de visão apocalíptica expressa no apagar último das luzes. Mas não é bem assim, há esperança, mas ela é contada com parcimônia, delicadeza e realismo psicológico muito elaborado. Porque se há esperança, ela depende de luta e resiliência.

Se não bastasse, a própria vida do herói, o professor Henry, ilumina com estranha e peculiar luz, todo o sentido da narrativa. Essa vida, e os detalhes de sua construção psicológica, poder-se-ia dizer sem medo de errar, sustenta todo o argumento. Sem falar na qualidade do ator, Andrey Brody.

Pois esse ator é um herói que além de não ser propriamente um galã, carregando esses estereótipos estéticos que destruiriam uma função subjetiva e poética num personagem, tem como única força, a compaixão que recebe quase como uma maldição. Explico. Henry, tem sua infância “roubada”, sob o desígnio traumático do suicídio de sua mãe. A melancolia despertada nele a partir dessa imagem infame, presenciada pela criança que era o professor, gera quem sabe, a força maravilhosa e compassiva que o faz suportar sofredamente, o segredo nefasto de seu avô moribundo que teria sido um pedófilo, que teria abusado da mãe do professor herói da história. Imaginemos o cume de uma trágica história de vida

de nosso professor... Seu próprio avô, doente e culpabilizado até o fundo da alma e cuidado por Henry, fora, justamente, responsável pelo suicídio de sua própria filha, a mãe do professor, que tira sua própria vida na esteira de uma violência incestuosa. Henry, esse herói sem rosto, começa a se revelar e antes do fim do filme, um homem a ser lembrado, não apenas como um rosto, mas sim como um espírito agregador, uma força positiva na existência.

Numa cena impressionante, pouco antes do final, a jovem fotógrafa que será tornada um símbolo trágico, mostra uma colagem, um trabalho artístico muito criativo e instigante. Nessa obra o professor é representado sem rosto ao lado de uma sala de aula vazia... Caberia perguntar quais os diversos sintomas e interpretações que poderíamos conjecturar de tal cena.

Para mim, é uma transferência complexa expressa nessa cena simbolicamente fatal. Nesse momento, todo o tema do argumento é resumido. Todo o sofrimento juvenil e sua projeção nas figuras de apoio afetivo se materializa na cena de um abraço afetivo que quer ir naturalmente até onde pudesse ir. Seja como apoio, amor, fantasia ou pura necessidade de apoio, reconhecimento de uma existência...

A via do afeto é uma via densa. O ser humano é profundo. O tema do assédio aparece como falsa relação ética, a paranoia já está instalada em todos os setores. E primeiramente é na escola que emerge complexo e problemático. É um tema enorme. Até que ponto uma função de orientação num personagem como o de um professor compassivo pode ir, para que essa realidade de problemas civilizatórios, seja percebida como uma questão ética e de luta desenfreada por justiça, no sentido mais amplo que possa ser concebido? Porque os problemas representados aí são existenciais e, portanto, universais. O filme indica que não haverá necessidade de uma capciosa resolução, baseada em algum giro ou força de transcendência. Isso tinha sido indicado desde o início, com a epígrafe de Albert Camus.

As imagens são poesias em forma de cenas, figuras e formas que complementam todas as alegorias mais fortes e sintomáticas dessa estória universal sobre o sentido dramático do crescimento individual e coletivo na sociedade norte americana. As imagens implicam um dos temas mais importantes nesse filme, justamente o tema de uma metáfora sobre a “invisibilidade das pessoas”. A frustração da falta de reconhecimento entre as partes, numa sociedade que amputa o ser em função de um hipotético ter, de uma ilusão materialista que jamais representará as verdadeiras necessidades psíquicas das pessoas. Ser amado não tem preço e em sua essência não pode ser comprado.

É pela imagem que se pode mostrar muito bem que existe um tipo de violência e de dor que não pode ser exposta em palavras, mas sim em imagens que demonstrarão uma negatividade fluida, difusa. A falta de gestos sinceros de afeto é uma verdadeira incidência temática nessa estória, feita de imagens que também mostrarão ao fim que será em sua escassez, que poderemos sentir o quanto o afeto e a capacidade de reconhecer o outro são fundamentais. Então o drama de alguém que ajuda e que se importa pelo outro é o que emerge em cada personagem, como

um desafio a ser superado. E é nessa forma que também vemos pequenos alívios, possíveis soluções, esperanças que se aquecem.

Nos brutalizamos sob a lenta indiferença da vida dos outros. E isso ocorre muito mais por comodidade de nos mantermos confortáveis e seguros em nossas limitações, do que propriamente por egoísmo puro e simples. É uma inércia horrível a que geram os automatismos capitalísticos... A compaixão de Henry é a força contrária a essa inércia difusa em toda parte, onnipresente na sociedade norte americana, especificamente. No geral esse problema é um problema civilizatório. Um sintoma de decadência moral das sociedades, historicamente identificável.

No momento em que se vê a cena da jovem prostituída e que irá atrás do professor, e depois, quando ele aos poucos, era visto como um ser compassivo em relação aos outros. Um homem em quem os jovens estudantes poderiam confiar, já se imagina o caráter de drama que irá compor suas ações. Já se falou um pouco disso tudo.

Culminância do drama do protagonista em sua melancolia e certa culpa ligada ao trauma terrível de sua infância. Henry assume um papel de compaixão que será esperado como bem mais do que se poderia fazer. É a cena do abraço junto a jovem humilhada em seu cotidiano e até pelo próprio pai... Cena que será emblemática e deve ser assistida e não lida num comentário. Aí uma situação de fato mostra a complexidade do tema. Poderíamos pensar comparativamente na imagem simbólica das religiões, em que num determinado momento, um ato messiânico se propõe a salvação de um povo e deve-se ser sacrificado por isso. Seja lá que entendimento tenhamos das alegorias sobre temas tão complexos a serem analisados como formas de literatura comparada, o professor Henry sabe que isso não é possível... Se o mundo inteiro é uma força incomensurável de pressão sobre um indivíduo, quanto mais será ou se tornará tal força, se esse indivíduo se preocupa em cuidar dos outros e de sua própria saúde mental, espiritual? Um exercício como esse leva a situações dramáticas e mesmo trágicas. É aí que se articula uma forma de prenúncio trágico... e toda tragédia produzirá catarse? Desde os gregos, sim.

Porém, ao mesmo tempo, quem exerce a compaixão e atenção ao próximo, e lembro imediatamente no papel do psicólogo, ganha uma força de liberação de seu próprio egoísmo e solidão inatos como seres humanos, num mundo sem parâmetros de descrição integral.

De algum modo, vejo assim esse problema ético, comparável ao problema sacrificial nas mitopoéticas e religiões históricas. O protagonista em sua conduta empática, cria a própria explicação ao espectador, de como ele mesmo, após ter tido uma infância traumatizada pela perda de sua mãe, recria ele mesmo a capacidade do acolhimento e da responsabilidade em relação ao outro, jovens, adultos, idosos... Lembrei do médico Carl Jung nesse momento, dizendo que o psicólogo, mais que inteligência e método, deveria ter compaixão pela pessoa que escuta... Afinal, todos estamos no mesmo barco. Memorável lição que não me esquecerei jamais...

Talvez uma hipótese para a construção complexa desse herói sensível, seja a de que permaneceu no menino Henry, lá na sua infância perdida, uma espécie

de compensação de forças. Nele, fica uma forma de cuidado essencial pela mãe, a quem não pode jamais ter acudido em sua dor, vinculada para sempre sob o signo do abuso paterno cometido pelo avô que tem sua vida psíquica degenerada. A degeneração é uma palavra com duplo significado exemplar aqui.

No limite, do que se pode entender por compaixão e maturidade, Henry, neto desse avô delirante que aparentemente se degenera na culpa pelo suicídio da filha, diante de seu avô moribundo, o qual mantém em um asilo, dissimula-se sob seu leito de morte, como sendo sua própria mãe. Numa forma de compaixão digna de homens santos, Henry perdoa o próprio avô moribundo de seus abusos sobre sua mãe suicida. Isso ocorre como astúcia de uma voz falseada, O avô fora perdoado da atitude pedófila como se fosse pela própria vítima original e não o filho da vítima como é o caso. O caso do abuso é narrado em elipse. Tudo se insinua, mas sabe-se que o suicídio da mãe é ligado a essa violência quase imperdoável. Essa situação é muito complexa. Isso tudo, como se imaginaria na própria vida, é muito espesso e obscuro. E assim é expresso.

Essa cena, pouco depois, será descrita em sua profundidade. Essa verdade obscura será enigmaticamente respondida na confissão do trauma do professor à menina que ele retira das ruas. Ele responde a ela sobre sua vida de infância e o suicídio de sua mãe. Então se percebe um grau de retorno misterioso que a compaixão pode produzir. É quase como uma forma mágica de equalização de sensibilidades. Uma hipóstase de um *amor fúti*? Nunca houve nada de sexual entre eles. Digo entre Henry e a menina que ele ajuda tentando retirá-la das ruas. Se há um amor aí, dir-se-ia que é um afeto paternal. Mas isso não importa. Pois já sabemos que esse filme não entra nessas derivas comerciais... o filme não coabita aos estereótipos...

Henry a havia salvo da morte prematura, sob a abjeção de uma vida prostituída. Ela o ouve e sabemos então, talvez anteriormente ao que vai se passar, que ele não é ou não será um sujeito sem rosto.

A jovem, literalmente salva por ele, por ele não se negar a vê-la, sempre foi quem, de sua vida morta pelas ruas, também o vira de verdade. Talvez pela juventude, pela inocência, talvez apenas porque deveria haver uma comunhão simbolicamente sagrada entre esses personagens. Como Cristo e Madalena, quem sabe? Eis o símbolo vivificado pela força da citação simbólica. Ela o havia visto como alguém com sentimentos, quando o vira chorando no ônibus. Estamos todos no mesmo fluxo...Lembremos: o cinema tem sua semiologia e ela é feita de símbolos que se repetem...

Se a literatura tem algum papel nessa história e tem muito, é dar voz e verbo à essência da educação, como comunicação vital, como gesto de humanidade sobre a complexidade e drama da vida comum, viabilizando os modos e as formas que o sentimento, a inteligência e dimensão filosófica na vida podem e têm necessidade de se compor em cada um de nós. Isso é algo difícil e de algum modo muito raro de se ter na juventude. Por isso lembramos de algum professor de literatura que nos tenha dito algo que atravessasse os tempos, a vida, o coração. Uma poesia, uma prosa poética, traduz experiências de um homem e de muitos

homens... pois um e muitos, compartilham do mesmo. Estamos todos no mesmo barco. Flutuamos num oceano sem fim e podemos ver apenas o horizonte.

Logo no primeiro dia de aula, Henry trouxera aos estudantes rebeldes, uma experiência de narração sobre o hipotético funeral de cada um deles... De cara, se percebe que há uma inteligência e uma potência poéticas nesse personagem, que ele fará com que cada aluno ali, entre de repente numa experiência limite sobre o sentido, sob a forma e os modos que suas vidas poderiam significar para eles mesmos e para as pessoas que os teriam conhecido antes, desde a imagem que a linguagem literária pode criar. A arte é uma potência de linguagem, está em cada um que tenha acesso a formas da representação.

Pouco tempo depois eles trazem seus textos e se nota que aquela experiência criativa produziu resultados. É como se o desafio, o limite e o perigo, fossem coisas naturais aos jovens e eles se sentissem à vontade para criar! É uma dádiva. Os jovens são a força necessária da renovação e tudo dependeria apenas de como acessá-los, encontrá-los, reconhecê-los. E tudo dependerá da autenticidade nessa relação. O professor conseguirá chegar neles com uma mistura de técnica, competência, maturidade e compaixão.

Ora, é toda a experiência da vida que de forma sutil, ele fez com que fosse produzida diretamente por aqueles jovens, inventando uma espécie de autoterapia individual em cada um. No limite da ficção, falar da vida através da morte. Esse foi o tema da redação! Ora, os jovens sabem bem e conhecem esses lugares. Eles vivem um metabolismo de extremos... de um extremo a outro, ida e volta. Ao olhar essa sociedade “moedora de corações” e promotora de sonhos, cheia de problemas e com algumas soluções sinceras, mais raras a cada dia... E ao olhar seus pais casados e tristes, esgotados na busca do sonho da liberdade que fantasiaram de outra coisa? Eles devem repetir o mesmo? E se não foi exatamente o que se pensava ser o melhor? É por isso que Henry é necessário. Ele mostra o invisível da poesia, e essa imagem pensa a vida sem facilidade, mas criativamente.

Foi como se um professor astuto e camarada, lançasse uma semente na terra fértil e viva que todos aqueles jovens tinham, mas que já quase esqueceram e não lembravam que desde sempre, fora deles... A partir daí a história apenas começa...

-Rogério de Souza Confortin - CV: <http://lattes.cnpq.br/9588837591335862>

Projeto: Parada da Leitura - Uniaraxá

O UNIARAXÁ desenvolve desde 2017/2, em todos os semestres, a “Parada da Leitura”, um Projeto que busca despertar e incentivar o gosto pela leitura cotidiana, como um importante instrumento na formação acadêmica e humana dos alunos. Na sua culminância, entre outras atividades, é realizada a “Olimpíada de Redação”, referente ao livro ou autor que serviu de tema para a mesma.

A partir dessa edição, a Revista Evidência irá publicar os textos dos três primeiros colocados nestas Olimpíadas de Redação.

No primeiro semestre de 2019-1, o Eixo Temático foi o livro “A Metamorfose” de Franz Kafka.

Vejam os textos ganhadores:

Proposta da redação:

“Um bom livro não acaba, esconde-se dentro de nós”. Quando menos percebemos, ele está se envolvendo, com sua trama, seus personagens, seus mistérios, no que somos, no que pensamos, em como agimos.

Mostre como o livro “A Metamorfose”, de Franz Kafka, indicado para a “Parada da Leitura” do Uniaraxá e para esta Olimpíada, na versão 2019-1, o afetou como pessoa e como profissional da área de _____.

TERCEIRO LUGAR – Déborah Gertrudes – Serviço Social EaD:

A Metamorfose em Mim

O texto “A Metamorfose”, de Franz Kafka, mesmo sendo antigo, não deixa de ser atual, pois retrata com perfeição os relacionamentos de uma família dentro do contexto social da época, com seus problemas, inquietações e preconceitos.

Ao parafrasear o trecho inicial proposto para este trabalho, “um bom livro não acaba, esconde-se dentro de nós”, posso afirmar que “A Metamorfose” de Franz Kafka está bem escondido dentro de mim, mas não está fechado. Toda a história, desde o seu início até o final, agita meus pensamentos e me faz, como ser humano, rever meus conceitos sobre a sociedade atual, uma sociedade capitalista onde a pessoa tem valor enquanto produz, como aconteceu com a personagem do livro. Indo além, uma sociedade onde a aparência física, embora efêmera, dita as regras de aceitação das pessoas.

Não devo, como indivíduo, e muito menos como profissional do serviço Social, me deixar levar por essas regras tão superficiais. Minha visão, como estudante de Serviço Social, após a leitura, foi aberta, para compreender os relacionamentos sociais, as dificuldades que as pessoas têm para enfrentar e aceitar o diferente e o quanto estamos acomodados, esperando do outro, o que nós devemos tomar a iniciativa de fazer.

É complexo esse viver em sociedade. A nossa é composta por pessoas desiguais, com pensamentos diversos e problemas distintos. Enquanto profissional, preciso ser diferenciada, não posso ser preconceituosa e reduzir as pessoas a uma fórmula única. Não posso, também, valorizar as pessoas apenas pelo retorno que puderem me oferecer. Não posso agir como os personagens do livro, que segregaram Gregor Samza ao isolamento e ao desprezo, por ter-se tornado um ser diferente do padrão social e incapaz de corresponder às expectativas da família e da empresa.

Preciso, também, ter consciência de quem eu sou e me valorizar, com as minhas limitações. No livro, Gregor, ao acordar transformado, não se importou, inicialmente, com a mudança e com suas novas condições. Sua única preocupação era que não poderia chegar atrasado ao trabalho. Seu final, contudo, foi trágico.

O livro me mostrou que o ser é mais importante que o ter, e que, valorizar o ser humano, independentemente de sua posição social, sua aparência ou qualquer outra condição, deve ser o meu papel como sujeito e como Assistente Social. Meus conceitos estão em metamorfose, para que possam transformar o final das histórias de tantas pessoas que passam por mim, inclusive eu mesma.

SEGUNDO LUGAR – Leticia da Cruz Marins – Pedagogia e Psicologia

Metamorfose e Alienação

O livro “A Metamorfose”, mesmo tendo sido escrito por Franz Kafka em 1912 e publicado em 1915, provoca reflexões enriquecedoras acerca da sociedade atual. O autor teve a perspicácia de enxergar além de seu tempo, trazendo situações capazes de revolucionar o pensamento do mundo contemporâneo. Daí sua importância e atualidade.

A história retrata o processo de vida que levou o caixeiro viajante Gregor Samsa a se metamorfosear em um inseto gigante. Realismo fantástico ou uma metáfora do nosso cotidiano?

A partir de uma dívida de seu pai com um comerciante, Samsa se vê, de repente, com a responsabilidade de trabalhar para sanar essa dívida, além de ser o único provedor do sustento da família. Todo esse processo é permeado por inúmeras dificuldades. O trabalho exaustivo e muitas vezes não reconhecido por um pai extremamente autoritário e intransigente, entre outros fatores, acaba, aos poucos, adoecendo o personagem, que, por sentir que precisa ajudar a família, escolhe permanecer nessa situação, mesmo insatisfeito.

Segundo a psicanálise, a mente, quando impossibilitada de suportar determinado sofrimento psíquico, de ordem inconsciente, utiliza-se de mecanismos de defesa, com o propósito de transferir esse sintoma para o corpo. Isso se chama somatização. À luz dessa abordagem psicológica, entendemos o fenômeno vivenciado por Samsa, e usado metaforicamente por Kafka, como relacionado a este processo.

O trabalho e as relações afetivas são componentes que constroem a identidade dos sujeitos, e quando perdem o sentido para o indivíduo, o mesmo adoece.

O caráter impositivo que muitas organizações e pessoas exercem sobre os indivíduos causam sérias consequências na vida dos mesmos.

A postura que a família de Gregor adota após a Metamorfose, como se o personagem fosse um intruso, só aumenta a dificuldade do mesmo em lidar com as transformações do seu cotidiano, que o levaram a uma alienação de si mesmo e a um distanciamento de seus interesses pessoais.

A obra de Franz Kafka traz, portanto, excelente oportunidade de reflexão sobre quem somos e no que nos tornamos (metamorfoseamos) a partir das exigências sociais. Isso nos faz concluir que “Um bom livro não termina, se esconde dentro de nós”.

PRIMEIRO LUGAR – Paulo Henrique Tadeu Gonçalves – Administração

A Compreensão Literal da Metamorfose

O livro “A Metamorfose”, de Franz Kafka, foi escrito em 1912 e publicado em 1915, constituindo uma história intrigante de 107 anos de existência. Apesar de ser fictícia e metafórica, ela possui a capacidade de causar reflexões em quaisquer tempos cronológicos. É um livro de fácil leitura, com poucos capítulos e páginas, que provoca no leitor momentos de análise social e individual.

No primeiro capítulo, fui surpreendido pelo personagem principal, Gregório Samsa, por perceber nele, características que me permitem uma identificação muito forte. Gregor é comprometido com suas responsabilidades, dedicado, focado e apegado aos familiares. Com ele me assemelho muito. Nos momentos iniciais, após ser metamorfoseado em um inseto gigante, o personagem preocupou-se, ao máximo, com seu trabalho. Senti-me em sua pele, logo nesse momento.

Com o desenrolar da história, mesmo sendo uma ficção, analisei minhas condições reais. Enquanto desenvolvi a leitura, pude compreender, trazendo para minha vida pessoal, que uma metamorfose representou a descoberta de minha homossexualidade. No começo, tive dificuldade em compreender e aceitar essa “metamorfose”, não sabendo como lidar com a rejeição de familiares, pelo fato de ser diferente.

A resistência dos familiares de Gregor e a tentativa de escondê-lo do mundo, foi outra semelhança. Mesmo quando comecei a aceitar a minha “metamorfose”, meus familiares quiseram me fazer mudar de ideia. Além disso, o emprego que Gregório acabou perdendo, ao ser “transformado”, foi outra situação que vivi. Por muitos momentos, tive que me fechar no meu “mundinho” particular, por medo das reações alheias.

Com a finalização da triste história do personagem, a rejeição e falta de compreensão dos familiares, pude perceber o quanto o livro permanecerá promovendo essas reflexões. Tanto na vida pessoal, quanto profissional, pretendendo tornar-me um gestor no futuro; percebi a necessidade de compreender sempre a dor e a diferença do outro. Reflito ainda sobre quantos Gregórios estão passando por metamorfoses e perdendo suas vidas, seja pela não aceitação pessoal, quanto pela rejeição dos demais.

Por fim, a partir da leitura do livro, consigo ter energia para continuar buscando mudanças, percebendo o quanto novos conhecimentos podem nos auxiliar. Tanto como pessoa, quanto como futuro líder formador de opiniões, vou lembrar sempre do Gregor que fui e de tantos outros que estão ao meu redor. Continuarei lutando por mudanças de percepção por onde passar, para que nenhum outro Gregório que eu venha a conhecer, perca sua vida por não conseguir compreender e aceitar sua “metamorfose”.

PARADA DA LEITURA – 2020-1

O eixo temático foi a escritora Clarice Lispector:



VIDA

Natural de Tchetchelnik, pequena aldeia na Ucrânia, Clarice Lispector nasceu em dezembro de 1920, durante a viagem de emigração da família em direção à América. Clarice, os pais e as duas irmãs, judeus, acabaram se estabelecendo no Brasil, escapando da miséria e da perseguição sofrida em sua terra natal. Sua mãe havia sido estuprada por soldados russos. Seu avô, assassinado. Fora batizada como Haia, que significa “vida” em ucraniano. Em 1922, já em Maceió, a família é quase toda rebatizada, e a menina de dois meses passa a se chamar Clarice Lispector. Em 1925, os Lispector se estabelecem em Recife e seis anos depois, com apenas nove anos, Clarice escreve a peça “Pobre menina rica”, cujos originais foram perdidos. Data dessa época a morte de Marieta, sua mãe. Em 1935, a família muda-se para o Rio de Janeiro, onde Clarice entra em contato com a obra de autores como Rachel de Queiroz (1910-2003), Machado de Assis (1839-1908), Graciliano Ramos (1892-1953), Jorge Amado (1912-2001), Eça de Queirós (1845-1900) e Dostoiévski (1821-1881), entre outros. Em 1939, publica na imprensa o primeiro conto, “Triunfo”. Em 1943, casa-se com o Diplomata Maury Gurgel Valente, com quem teve dois filhos. Seu primogênito, Pedro, foi diagnosticado

com esquizofrenia. Devido à profissão de seu marido, Clarice viveu em muitos países do mundo, desde Itália, Inglaterra, Suíça e Estados Unidos. O relacionamento durou até 1959, e quando resolveram se separar, Clarice retornou ao Rio com seus filhos, onde sobreviveu escrevendo para jornais.

OBRA

Conhecida como uma das melhores escritoras brasileiras, Clarice escreveu romances, contos, crônicas, literatura infantil. Em 1944, lança seu primeiro romance, “Perto do coração selvagem”, com o qual conquista o Prêmio Graça Aranha, concedido pela Academia Brasileira de Letras, e chama a atenção da crítica pela narrativa inovadora e pelo estilo inquietante. Na sequência são publicados “O lustre” (1946), “A cidade sitiada” (1949) e “Alguns contos” (1952). Em 1960, com o lançamento de “Laços de família”, Clarice é inscrita entre os grandes prosadores brasileiros. Ainda na década de 1960, lança “A maçã no escuro” (1961) e três anos depois publica “A legião estrangeira” e “A paixão segundo G.H.”, romance considerado por alguns críticos como sua obra-prima. Na década de 1970, destacam-se, entre outros, a prosa poética de “Água viva” (1973) e o romance “A hora da estrela” (1977), seu livro mais conhecido. Clarice Lispector é a principal representante da tendência intimista da terceira fase modernista brasileira: “*Não tem pessoas que cosem para fora? Eu coso para dentro.*”, afirma ela. O questionamento do ser e o peso existencial são temas constantes. A grandeza e o significado psicológico de suas personagens, quase sempre femininas, extrapolam a mesmice e a monotonia da vida e expressam toda a ambiguidade da existência: o eu e o não eu, o ser e o não ser. A narrativa clariciana não é cronológica, mas centrada no inconsciente do personagem, em suas angústias e fraquezas, e marcada pelo que os críticos chamam de epifania, momento de “iluminação” a partir do qual é operada uma transformação interior nesses seres. Clarice Lispector cursou Direito, antropologia e psicologia, tendo tido, além da carreira de escritora, a de jornalista, e trabalhado como redatora e repórter na Agência Nacional, no Correio da Manhã, no Diário da Noite, no Jornal do Brasil, entre outros. Assinou colunas femininas, recentemente compiladas nos livros “Minhas Queridas” e “Clarice só para Mulheres”. Inspirada por um dos filhos, escreveu também livros infantis: O mistério do coelho pensante; A mulher que matou os peixes; A vida íntima de Laura; Quase de verdade; Como nasceram as estrelas.

PERSONALIDADE

De personalidade singular e forte, pouco se importava com as críticas e suas frases célebres nos remetem a seu espírito atormentado e, ao mesmo tempo, independente, nos inspirando em momentos difíceis como os que vivemos agora:

“Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”

“Ainda bem que sempre existe outro dia. E outros sonhos. E outros risos. E outras pessoas.

E outras coisas”

“O medo sempre me guiou para o que eu quero. Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou”

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender; viver ultrapassa qualquer entendimento”

Sempre escrevi “com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa”, afirmou a escritora. “Sou uma pessoa que pretendeu pôr em palavras um mundo ininteligível e um mundo impalpável”. Sobretudo uma pessoa cujo coração bate de alegria levíssima quando consegue em uma frase dizer alguma coisa sobre a vida humana ou animal”. Não à toa, Clarice Lispector ganhou fama de ser enigmática, o que ela mesmo reforçou. Relembrando uma passagem pelos desertos egípcios, a escritora disse ter olhado fixo para ninguém menos que a esfinge: “Eu não a decifrei”, disse Clarice, mas com um acréscimo: “Tampouco ela me decifrou”. Enigmática e impossível de ser reduzida a qualquer rótulo, nem mesmo ao de feminista, seu olhar registra, inegavelmente, os padrões de comportamento restritos de uma sociedade machista, mas abrindo espaço para que as mulheres pudessem experimentar livremente a reinvenção de si mesmas. No conto “A Fuga”, por exemplo, Clarice narra a história de uma mulher que, ao dar uma volta sozinha na praça, decide pedir a separação para o marido. “Eu era uma mulher casada”, diz a protagonista sobre sua decisão. “Agora sou uma mulher”.

RECONHECIMENTO

Mulher, judia, migrante e separada do pai de seus dois filhos, Clarice foi um dos poucos nomes da literatura brasileira a conseguir reconhecimento ainda em vida: “Clarice soube se impor. Foi jornalista, quando havia poucas mulheres nessa profissão no Rio de Janeiro dos anos 1940. Foi escritora inovadora, com narrativa bem diferente das demais que a antecederam, como Rachel de Queiroz ou Lúcia Miguel-Pereira, afirma a professora Nádia Battella Gotlib, autora da biografia “Clarice: uma vida que se conta”. “Há que se notar que no início dos anos 2000, sua obra quase completa já havia sido toda traduzida para o inglês, francês e espanhol, com exceção, naturalmente, de suas cartas íntimas, que foram publicadas no Brasil apenas na primeira década deste século”, conta a biógrafa. A obra de Clarice está disponível em cerca de 30 idiomas, incluindo o hebraico, o tcheco, o croata, o búlgaro, o finlandês, o turco e o coreano.

DESPEDIDA

Como despedida do público e da vida, a escritora publicou seu último romance, “A Hora da Estrela”, dois meses antes de morrer, aos 57 anos, de câncer. Clarice não chegou a ver que este se tornou o mais conhecido de seus romances. “É curioso pensar que A Hora da Estrela foi a despedida de Clarice. O livro foi o seu testemunho, de vida e de morte. Ela o escreveu sabendo que sua própria estrela estava se apagando», reflete a professora de literatura brasileira da Faculdade de

Letras da USP, Yudith Rosenbaum, autora do livro “Metamorfoses do mal: Uma leitura de Clarice Lispector.” A Hora da Estrela” narra a trágica história de Macabéa, uma alagoana ingênua que migra para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. Desde 2011, o Instituto Moreira Salles e o filho caçula da escritora, Paulo Gurgel Valente, tentam incluir no calendário cultural do Brasil o dia 10 de dezembro como um dia de homenagem a Clarice Lispector, chamado de A Hora de Clarice. Fica a vontade de saber o que Clarice faria do que vivemos hoje, porque o olhar dela para a sociedade sempre foi instigante e muito revelador. (Professora Maria Celeste de Moura Andrade – Coordenadora da Parada da Leitura do Uniaraxa – Texto apresentado na VI Edição do Evento)

Textos vencedores da Olimpíada de redação 2020-1

TERCEIRO LUGAR: Nataly Martins dos Reis – Pedagogia

O DESPERTAR QUE SENTI

No que se refere a Clarice Lispector, podemos dizer que ela jamais passará em nossas vidas, através de seus livros, contos ou crônicas, sem nos deixar profundas marcas e uma enorme vontade de despertar. Na verdade, posso dizer que, quando tive contato com as obras de Clarice, tive dentro de mim um mix de sentimentos que no fim não poderia descrever. Se me atrevesse a falar sobre seus impactos em mim, diria que consegui, através de algumas histórias dela, descobrir uma sensibilidade que não sabia que tinha, e que precisei ter para compreender sua profundidade.

Quero evidenciar, nesse momento, uma das histórias que compõem o livro “Laços de família”. ‘AMOR’ conta a história de uma mulher, que possuía uma vida normal, e tinha um casamento e filhos maravilhosos, ou seja, sua vida era extremamente perfeita e rotineira. Um dia, quando a mulher já havia terminado seus afazeres domésticos, os filhos estavam na escola, e o marido no trabalho, Ana se viu sem nada para fazer, e lembrou-se que tinha que comprar uns ovos, e assim fez. Na volta para sua casa, depois de ter feito a compra, pegou um bonde, e, no caminho, viu um cego, mascando chicletes. Naquele momento, algo aconteceu dentro da mulher. Ela desceu do ônibus, após uma freada brusca, que quebrou todos os ovos. Parou em um jardim botânico e ali ficou por algum tempo refletindo sobre o inusitado da cena com o cego e sobre si mesma.

Contextualizando essa história com o momento em que estamos vivendo, eu diria que estamos passando pelo mesmo despertar pelo qual Ana passou naquele momento. Tínhamos vidas normais, empregos, uma rotina com nossos maridos e familiares, que de um dia para o outro vimos se quebrar assim como os ovos que estavam na sacola de Ana. Tivemos que aprender a ser mais fortes e a nos reinventarmos, assim como Ana precisava fazer quando se via sozinha, à tarde, em sua casa. O conto ainda diz que Ana sentiu um amor profundo quando olhou para o cego e é exatamente esse o amor que acredito estar nascendo em nossos corações para com o nosso próximo, nesses últimos dias. O horário da tarde

era o horário “perigoso” de Ana, pois era o momento que ela se via só e podia questionar profundamente seus sentimentos. Nós também estamos vivendo essa tarde perigosa, visto que toda essa situação tem servido para olharmos para nós mesmos, nossas vidas e nossas relações, com mais amor, vivendo um profundo conflito interno. Como pessoa e como profissional, posso dizer que essa história, lincada com os dias atuais da Covid, vem nos levar a refletir que já passou da hora de despertarmos e termos a mesma epifania que Ana teve para sairmos dessa situação muito melhores e muito mais fortes que entramos. E para finalizar, gostaria de destacar o fato de Ana ter feito a sua própria sacola, em que carregava os ovos, e, no momento em que o bonde freou bruscamente, a sacola não foi capaz de proteger os ovos.

Assim também somos nós, em nossas vidas, por mais que achemos estar protegidos, e inteiramente completos, às vezes a vida freia bruscamente e os ovos caem! Os ovos significando a fragilidade de nossas vidas e de nossas relações, que necessitam ser protegidas, continuamente. Porém, proteger não significa que nada vá se quebrar. É isso que torna a vida linda: não sabemos onde iremos chegar, mas sabemos que tudo nos conduz ao crescimento, se estivermos dispostos a despertar.

SEGUNDO LUGAR: Rosana Beatriz Silva – Letras

“LIBERDADE É POUCO, O QUE QUEREMOS AINDA NÃO TEM NOME”

Na sociedade moderna e tecnológica em que estamos inseridos, com a vida sem muita pausa para a reflexão em meio ao excesso de informações que nos sufocam, um tempo maior de convivência com a família ou um bom livro vem sendo substituído por um clique nas redes sociais.

Apesar desse fato gerar em nós um certo sentimento de controle e de poder, na verdade vamos nos isolando cada vez mais da convivência real com as pessoas e das sensações que o mundo virtual não nos pode trazer. Nesse sentido, nos tornamos mestres nas diversas formas de tecnologia, mas perdemos em contato pessoal, conhecimento das pessoas à nossa volta e até mesmo de nós mesmos. Falta tempo para refletirmos de forma crítica e também atuante sobre a sociedade em que vivemos e nos conformamos com conhecimentos superficiais que não agregam valor, ou seja, vivemos na superficialidade e nos conformamos com isso.

Ao enfrentarmos situações de conflito interno e externo face à ameaça do vírus (Covid 19), passamos a repensar muitas coisas a nível pessoal, profissional e familiar. Em uma época de reclusão domiciliar e isolamento social, precisamos repensar nossa existência, nossas escolhas e nossa postura perante a sociedade. Passamos a refletir, com ironia, que nem tudo é o que parece ser, nem tudo é como gostaríamos que fosse, e essa nova descoberta tem nos tirado da conformidade à qual estávamos totalmente adaptados. Entendemos que não é fácil passar por essas mudanças porque isso gera medo e desequilíbrio interior porque pode mudar para sempre a forma como pensávamos essa vida.

Nesse sentido, no momento que vivemos, refletir sobre a obra de Clarice Lispector se torna cada vez mais realista e atual. Seus contos e romances, analisando sob uma perspectiva intimista, situações inusitadas, nos convidam a repensar nossa existência. As personagens de Clarice Lispector descobrem-se em um mundo absurdo, como no caso do seu romance “A Paixão Segundo G.H.”; em que, face a uma situação absurda, ocorre uma “epifania”, momento em que a personagem sente uma luz iluminadora de sua consciência que a fará despertar para a vida. Assim como G.H., o processo de consciência reflexiva nos leva a passar por diversas paixões, calvários, provações que vão nos esvaziar de nós mesmos, criando algo melhor. Esse olhar interior, apresentado por Clarice através de suas obras literárias, nos faz descobrir algo que poderia ficar em segredo para muitos, ou seja, nossa própria condição humana e nossa própria ignorância sobre ela. “Bem sei que é assustador sair de si mesmo, mas tudo que é novo assusta” diz outra personagem de Clarice em “A Hora Da Estrela”.

Precisamos de uma certa pureza para tomar consciência desse mundo cruel que nos cerca. Precisamos fazer de nós pessoas mais sensíveis para com o outro, mais éticas e amorosas em nossas ações, escolhas, posturas. Só um desejo de se repensar, de se recriar, de se auto ajustar, possibilitará uma nova sociedade, após o enfrentamento desse período de medo, angústias e incertezas que estamos vivendo. Essa reflexão interior vai nos colocar à frente de um tempo novo, porque, parafraseando Clarice, “liberdade é pouco, o que queremos ainda não tem nome”. Sim, o que queremos e precisamos, como pessoas conscientes e cidadãs, vai muito além do pouco que sabemos e passa pelo sentimento sobre quem somos e sobre qual o nosso lugar no mundo.

PRIMEIRO LUGAR: Veber Renato de Andrade Júnior – Direito Noturno

A PANDEMIA PELOS OLHOS DE CLARICE LISPECTOR

A visão intimista da obra de Clarice Lispector se mostra, mais uma vez, uma forma interessante de observar o mundo neste momento. Em tempos em que o isolamento é uma ação fundamental, é comum o olhar para dentro, reanalisando crenças, desejos e superstições. Envolto em um oceano de notícias, estamos fadados ao bombardeamento de informações positivas, de luta em prol do próximo e da vida, e de repulsa, evidenciando a corrupção, o desmando e o desprezo.

A expressão pessoal e interior, bastante característica nas obras de Clarice, assim como a multiplicidade de interpretações, são evidentes no contexto atual. Neste mundo fechado, a exposição pessoal dos indivíduos é cada vez maior, levando-os ao derradeiro julgamento da sociedade. É fato corriqueiro, atualmente, o “cancelamento” de figuras até então populares nas mídias sociais, exatamente por demonstrarem ações e opiniões conflitantes com aqueles prezados na sociedade (ou em grupos sociais). Tal fato revela a forte pressão social à qual estamos submetidos.

“Eu tenho tanto medo de ser eu. Sou tão perigoso. Me deram um nome e me alienaram de mim”. A escritora evidencia no livro “Um Sopro de Vida”, o fato de que encarar o próprio eu é uma tarefa complicada. A sociedade, um dos principais moldes ao qual o indivíduo é submetido, passa por uma transformação abrupta. Estar consciente de si mesmo vem sendo uma tarefa complicada e necessária. É importante refletir sobre suas características como pessoa, assim como seus gostos, objetivos e medos, ante toda essa turbulência. A depressão, mal do século, nos prova o quanto a autocrítica em demasia pode ser prejudicial.

Como bem disse a autora no livro “A Hora da Estrela”: “Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam”, Clarice enfatiza que a crença em algo é, para o bem ou para o mal, força motivadora muito poderosa. Tanto para o lado positivo como para o negativo, devemos ter cuidado com as nossas convicções. Da mesma forma que nos guiam para caminhos de esperança e vitória ante a pandemia, devemos nos precaver daquilo que pode ser maléfico. As *Fake News* são um grande exemplo do quanto a sociedade pode ser manipulada em prol de interesses egoístas. Ter como foco crenças positivas e motivadoras nos exigem um filtro para aquilo que deve ser absorvido.

Inferre-se que as palavras da autora permanecem vivas até hoje. Os ensinamentos e reflexões que a sua obra nos causa, ante o cenário atual, ficam evidentes. Uma vez que a pandemia volte a ser somente uma palavra fúnebre nos livros de história, retornaremos ao convívio social habitual, mais fortes e mais conscientes de nós mesmos.

Normas gerais para publicação em Evidência

Evidência: *olhares e pesquisa em saberes educacionais* é uma revista científica de responsabilidade do ICSAH - Curso de Pedagogia/UNIARAXÁ - Instituto de Ciências da Saúde, Agrárias e Humanas do Centro Universitário do Planalto de Araxá – que trata de temas teóricos e práticos da educação, escritos por pesquisadores, docentes e discentes de Cursos de Graduação e de Pós-graduação na área da Educação, ou afins, com natureza de artigos de cunho científico, de resenhas de obras na área da Educação, de resumos de dissertações e teses, de entrevistas e de traduções consideradas relevantes.

NORMAS EDITORIAIS

1. **Evidência** – *olhares e pesquisa em saberes escolares*, revista anual, publicará trabalhos de cunho científico em Língua Portuguesa, Espanhola, Francesa ou Inglesa na área da Educação.

2. O Conselho Editorial só aceitará trabalhos, ainda não publicados em outros veículos de comunicação.

3. Os textos impressos com identificação serão excluídos do processo de avaliação. A identificação do autor do trabalho dar-se-á pela carta de encaminhamento anexa aos textos enviados e pelo texto digital.

4. O autor deverá encaminhar à Secretaria Editorial três cópias impressas do trabalho e uma cópia digital em CD, ou cópia digital, via e-mail – ivanalodi@uniaraxa.edu.br.

5. Os trabalhos enviados à Revista devem ser acompanhados de uma carta de encaminhamento, constando endereço completo, telefone e endereço eletrônico do(s) autor(es) responsável(is), a área de conhecimento em que o artigo se enquadra, natureza do trabalho, dados gerais: nome completo, última titulação, Instituição e Curso a que pertence(m).

6. O autor deverá, também, enviar uma autorização de cessão dos direitos autorais do seu texto para a Revista **Evidência** – *olhares e pesquisa em saberes escolares*.

7. **Evidência** reserva para si o direito de proceder a alterações no texto no que diz respeito a erro de digitação e adequação às normas gramaticais, sem consulta a seu autor. Qualquer alteração sugerida no texto será efetuada pelo autor.

8. Serão enviados a cada um dos autores (03) três exemplares da revista.

9. Os trabalhos enviados à revista serão, preliminarmente, examinados pelo Conselho Editorial. Havendo necessidade de reformulação, serão encaminhados ao autor para as modificações necessárias, com prazo de 15 dias para devolução. Em seguida, serão encaminhados a 02 (dois) membros do Comitê Científico. Aqueles aceitos serão agrupados na seção em que melhor se enquadrarem, no número da revista que estiver sendo preparado ou em outro seguinte.

10. O artigo científico deve ter, no mínimo, 08 (oito) páginas e não deve exceder a 20 (vinte) páginas, incluindo tabelas, gráficos, figuras e referências.

10.1. O artigo deverá ter a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências.

10.2. O título, conciso, deve ser preciso e informativo.

10.3. O artigo escrito em Língua Portuguesa deverá conter um resumo nesta língua e em Língua Inglesa (Abstract); o artigo escrito em Língua Espanhola, Língua Francesa ou Língua Inglesa deverá conter, além do resumo na língua de origem, um resumo em Língua Portuguesa, com, no máximo, 150 palavras. As duas versões do resumo deverão vir acompanhadas de três palavras-chave, em ordem alfabética.

11. A Resenha constitui um parecer crítico sobre qualquer obra na área da Educação. O autor deve, no máximo de (05) cinco laudas, descrever o assunto ou temas centrais do livro ou tese, bem como as contribuições que traz ao campo da Educação. Deverá enviar a obra resenhada para apreciação da resenha.

12. O resumo de dissertação ou de tese não deve exceder a 500 palavras e vir acompanhado de cinco palavras-chave, em ordem alfabética.

13. As colaborações não selecionadas pelo Conselho Editorial/Comitê Científico não serão devolvidas aos autores.

14. Os artigos deverão ser encaminhados para publicação no seguinte endereço:

UNIARAXA - Centro Universitário do Planalto de Araxá

A/c da editora: Profa. Ms. Ivana Guimarães Lodi

Av. Ministro Olavo Drummond, 5 - Bairro São Geraldo

CEP 38180-084 - Araxá - Minas Gerais - Brasil

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

Os trabalhos digitados devem estar de acordo com os seguintes aspectos formais:

1. As páginas deverão ser configuradas da seguinte maneira:

a) Papel: A4

b) Margens: Superior: 3 cm; Inferior: 2 cm; Esquerda: 3 cm; Direita: 2 cm

Observação: uma página em texto corrido equivale a 33 linhas, sem citações em rodapé).

2. Fonte: Times New Roman ou Garamond

a) Tamanhos da Fonte:

Títulos: 20;

Nome do autor, última titulação, instituição a que pertence: 12;

Subtítulos e texto: 12;

Nota de rodapé: 10;

Citações literais com mais de 3 linhas: 10, com afastamento esquerdo de 3 cm.

3. Configuração de parágrafos:

a) Alinhamento do texto: justificado

b) Parágrafo: 1,25

4. Espaçamento: no texto, entre linhas 1,5; da margem superior ao título, dois espaços; do título para o nome do autor, dois espaços; do nome do autor para o corpo do texto, dois espaços; do corpo do texto para o subtítulo, dois espaços; do subtítulo para o corpo do texto, 1 espaço; citações literais, com afastamento: entre linhas simples, com dois espaços antes e dois depois.

5. Figuras: as ilustrações, quadros, tabelas e gráficos devem ser numerados, em algarismos arábicos, relacionados com suas respectivas legendas, apresentar dimensões não superiores a 9 cm de altura por 15 cm de largura, para fotos horizontais. Para as verticais, fazer a equivalência. Enviar cópias digitais, tipo JPEG, em anexo.

6. Citação de fonte: utilizar o sistema autor/data previsto na norma NBR 10.520 da ABNT.

Araxá-MG, setembro de 2014.

Evidência

olhares e pesquisa em saberes educacionais

recebe artigos, em fluxo contínuo, para publicação. Os interessados devem encaminhar sua produção, de acordo com o regulamento e as normas estabelecidas.

Evidência circula anualmente e é lançada, sempre, durante a Jornada de Educação do Uniaraxá, preferencialmente, no mês de maio, como tem ocorrido desde seu primeiro número.

As normas para encaminhamento de artigos estão disponíveis na página eletrônica do Uniaraxá: www.uniaraxa.edu.br.

Endereço para remessa:

Centro Universitário do Planalto de Araxá - Uniaraxá
Evidência - olhares e pesquisa em saberes educacionais

A/c da editora, Profa. M.a. Ivana Guimarães Lodi
Av. Ministro Olavo Drummond, 5 - Bairro São Geraldo
CEP: 38180-084 - Araxá - MG

Telefone: 34 - 3669-2053

Endereço eletrônico: ivanalodi@uniaraxa.edu.br.


REGÊNCIA E ARTE
E D I T O R A

Diagramação * Impressão * Consultoria
Publicação de ebooks

(34) 98859-6984

E-mail: regenciaearte@gmail.com
www.regenciaearte.com.br



UNIARAXÁ
CENTRO UNIVERSITÁRIO